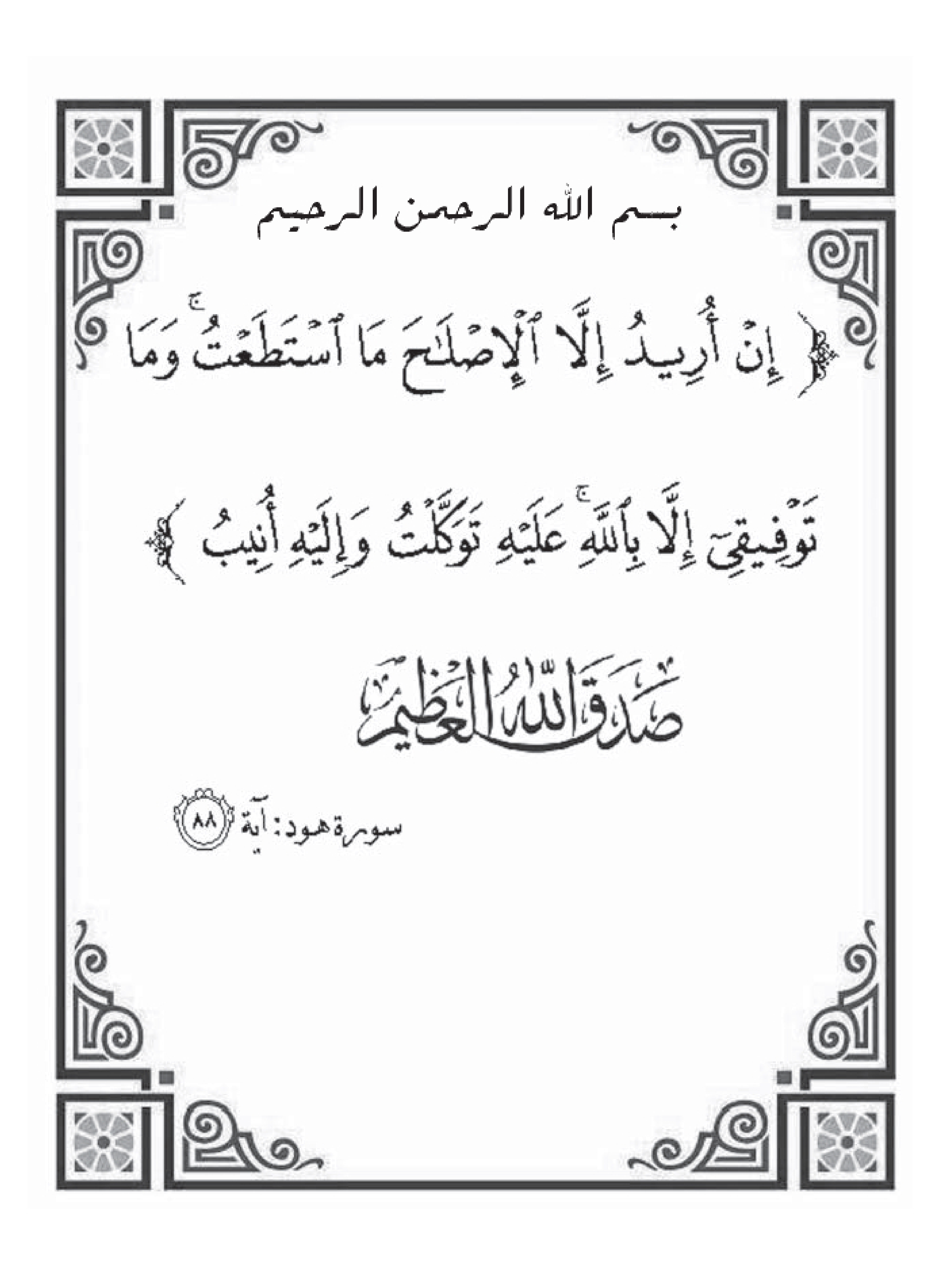
(٦)

سلسلة
التربية والمستقبل العربى
إشراف
د. محمد صبرى الحوت

مؤشرات الأداء المؤسسى وإصلاح التعليم

دكتورة
هناء شحات السيد حجازى
كلية التربية - جامعة بنها





بسم الله الرحمن الرحيم
﴿ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِىٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾
صدق الله العظيم
سورة هود: آية (٨٨)

لماذا هذه السلسلة؟

لا يُعَدُّ التفكير في المستقبل والاستعداد له، وتوجيه الحركة نحو تحقيق ما نبتغيه فيه، ضرباً من الرفاهية أو الخيال العلمى أو تنبؤًا بغيب، وإنما هو ضرورة تحتمها الروابط المتينة والتأثيرات القوية بين ماضى الإنسان وحاضره ومستقبله. ويحيط بهذا التفكير الحلم الإنسانى المتجدد دائماً، بالرغبة فى مستقبل أفضل من حاضره، وبالطبع أفضل من ماضيه. وقد كان هذا الحلم هو الدافع الإنسانى القوى الذى ارتقى به عالياً فى سلم الارتقاءات الحضارية الإنسانية العظيمة على مر التاريخ.

وحيث إن الإنسان هو هدف هذا المستقبل ووسيلته : تفكيراً وتخطيطاً وتنفيذاً، فإن التناسب الطردى بين مستوى إعداده ومستوى ما سوف يحققه بشأن مستقبله، متوافر لا محالة. ومن هنا يأتى دور التربية بمستوياتها ووسائطها المختلفة في إعداد الإنسان القادر على رفع مجتمعه بقوة في مسيرته نحو المستقبل المنشود، وهو دور غير حصرى للدول المتقدمة وحدها، بل إن الدول الأخرى - والدول العربية تقع ضمن فئتها - هى في أشد الحاجة إلى التفكير في شأن مستقبلها، وإلى توفير الأنظمة التربوية الفاعلة التى تُعد الإنسان القادر على التحرك بكفاءة نحو المستقبل المنشود مع الحفاظ على جذوره الممتدة في عمق تاريخه الطويل. وهى أيضاً في حاجة ماسة إلى إتاحة الفرص المناسبة لتفعيل العلاقة بين التربية والمستقبل العربى.

من هنا كانت هذه السلسلة : «التربية والمستقبل العربى» والتى تأتى ضمن التقاليد العلمية الأصيلة التى يمتاز بها المناخ الفكرى في العديد من دول العالم؛ حيث التسابق على إصدار سلاسل الكتب التربوية التى تتناول قضايا التربية العامة واهتماماتها المتعددة والمتجددة، أو تتناول مجال تربوى بعينه تحليلاً وتأصيلاً لأبعاده ومسائله المحددة.

وتمثل هذه السلاسل - وهذا ما نأمله للسلسلة الحالية - معيناً علمياً لا يستغنى عنه أهل التخصص من أساتذة وباحثين، لما تقدمه من معرفة رصينة

يتوفر على إعدادها كبار الأساتذة ممن يمثلون مرجعية علمية؛ بما لهم من إسهامات تربوية وريادة فكرية. كما تهدف هذه السلاسل إلى تقديم أجيال جديدة من الشباب بما يملكونه من مهارات بحثية، ومكنة علمية، تبشر بمستقبل واعد ليتحقق - بذلك - التواصل العلمى بين الأجيال، فضلاً عن ترسيخ قواعد المجتمع العلمى وأصوله.

وإننا لنأمل أن تمثل هذه السلسلة قيمة وإضافة علمية مميزة تسهم فى الارتقاء النوعى بميدان التربية، وتدفع بحركة البحث العلمى التربوى إلى آفاق جديدة ومثمرة، وتكون إيذاناً بميلاد أجيال جديدة من التربويين العرب، تحمل مشاعل الأصالة والتنوير وصولاً إلى المستقبل المنشود.

وتدعو السلسلة كافة الأساتذة والباحثين التربويين العرب ممن يرغبون فى نشر إنتاجهم التربوى (ممثلاً في كتب أو رسائل علمية) أن يرسلوه إلى هيئة إصدار السلسلة.

وفي هذا الشأن تؤكد «سلسلة التربية والمستقبل العربى» أن الآراء الواردة في إصداراتها تعبر عن رأى كاتبيها، وليس عن رأي السلسلة.

هيئة إصدار

سلسلة

التربية والمستقبل العربى

المراسلات

يرسل الإنتاج العلمى المراد نشره فى السلسلة

إلى

أ.د/ محمد صبرى الحوت

البريد العادى:

٢ ش الصفا والمروة – حى السلام

الزقازيق – جمهورية مصر العربية

البريد الإلكترونى:

elhout6851@hotmail.com

إهداء

إلى أستاذي ومعلمي وقدوتي أ.د/ محمد صبري الحوت...

...تقديراً وعرفاناً بالجميل

إلى أستاذتي ومعلمتي أ.د/ مهرى أمين دياب...

...تقديراً وعرفاناً بالجميل

إلى كل من علمنى حرفاً فأضاء لى نورا ...

...أساتذتي الأجلاء

إلى من أوصى الرحمن ببرهما...

...أمي وأبي

إلى من علمونى المحبة والوفاء...

...إخوتي الأعزاء

إلى عوني ورفيق دربي ...

... زوجي العزيز

إلى أحبائي وقرة عيني وهدية الرحمن الغالية...

... أبنائي وبناتي

يمنى وأحمد ومحمد وجنى

أهدي هذا الجهد العلمي عسى أن يكون قطرة تضاف إلى محيط العلم

د/ هناء شحات السيد حجازى

تقديم

قضية إصلاح التعليم من القضايا التى تناولتها العديد من الدراسات فى كل المجتمعات المتقدمة والنامية والتى تنشد التقدم، حيث إن التعليم هو السبيل الوحيد لإصلاح المجتمعات والأخذ بيدها نحو التقدم، والإصلاح فى حد ذاته عملية مستمرة والحاجة إليه متجددة، فالتعليم تواجهه تحديات والمجتمعات لها تطلعات لا تنتهى ومحاولات الوصول إلى حالة أفضل لا تنقطع.

ومنذ أن بدأت أنا فى دراسة هذا الميدان – التربية – فى الداخل والخارج والقضية مطروحة، وفى مجتمعنا على وجه الخصوص تبرز بين الحين والآخر محاولات لإصلاح التعليم ونحن من الناحية النظرية نعرف عن الإصلاح من ناحية المفهوم والفلسفة والمتطلبات والآليات الكثير ولكن المتأمل للواقع يجد أن محاولات الإصلاح لهذا النظام الحيوى التى لم تنقطع يوماً ، لم تثمر إصلاحاً بالمعنى المنشود ووقفت عاجزة مليئة بأوجه القصور والخلل.

ومن الأسئلة المطروحة من قبل الطلاب أثناء تدريس المقررات بالقسم الذى أنتمى إليه والتى تتعلق بالتجديد والإصلاح كمقرر دراسى، سؤال سأله بعض الطلاب، إذا كنا نعرف الكثير عن هذا الموضوع وتكاد تكون قضية الإصلاح التى تطرح نفسها معروفة من كل جوانبها فلماذا لا يتم الإصلاح؟ ولماذا لا نرى ثمار مجهودات الإصلاح فى ميدان التعليم، ولماذا نرى الثمار فى دول أخرى أخذت بالأسباب، فتغيرت وأصلحت وتقدمت وانعكس ذلك على تلك الدول تقدماً وسياسة واقتصاداً ومن كل النواحى، لماذا نبدو غرباء فى مجتمعاتنا نقول بكلام ونرفع شعارات ولا نرى أثراً.

أعتقد بأن الإجابة تكمن فى أن المعرفة وحدها لا تكفى، فنحن على مستوى الكلام نتكلم ونطرح قضايا أما على مستوى الفعل فلا نرى ثماراً، وأخشى أن نكون من هؤلاء المؤمنين الذين تنطبق عليهم الآية الكريمة: « يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ، كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ» (سورة الصف: آية ٢، ٣).

إن قضية الإصلاح فى ميدان التعليم خاصة تحتاج إلى إرادة والتى إذا ما كانت قوية تستند إلى الإيمان بقضية يمكن أن تفضى إلى شئ وكما يقول المثل، إذا كانت هناك إرادة فهناك دائماً طريق ، والإرادة تحتاج إلى وعى وإلى شحذ الهمم، هذا إلى جانب الإدارة والتى يمكن القول بأنها السبيل إلى ترجمة ما نريد إلى فعل، وإلى جانب ذلك نحن نحتاج إلى آليات وإلى استراتيجيات وإلى معرفة بالمعوقات والاعتراف بواقع لابد أن ننطلق منه ولا نستسلم له، إن فهم الواقع مهم ولكن الأهم تغييره وعدم الاستسلام له والأمر يحتاج إلى مثابرة وإلى جهد وإلى علم وإلى معرفة، إن الإصلاح يحتاج إلى جهد مستمر وإلى معاناة والكتاب الذى بين أيدينا والذى هو حصيلة جهد علمى متميز من باحثة متميزة بعنوان «مؤشرات الأداء المؤسسى وإصلاح التعليم» ـ تأليف الدكتورة هناء شحات السيد حجازى ـ يتناول فى فصله الأول إطاراً نظرياً عن إصلاح التعليم ولكن من مدخل المؤشرات المتعلقة بالأداء المؤسسى.

ويتناول الكتاب كل جوانب قضية الإصلاح بدءاً من المفهوم والأهداف والمبررات والخصائص والمتطلبات والآليات والاستراتيجيات والصعوبات والمعوقات بطريقة تبدو إلى حد كبير شاملة، ولكننا لا نزعم أنها كاملة فالقضية كبيرة ومن الصعب الإلمام بكل جوانبها، ولكنها على أية حال بينت حجم القضية فيما يتعلق بكل ما يرتبط بها تحمل أبعاداً كثيرة ومداخل متعددة ولكنها لم تترك القضية عند هذا الحد، فأكملت الفصل الثانى بمجموعة من المؤشرات عن الأداء المؤسسى، والأمر مهم حيث إنه من خلال هذه المؤشرات تكون بدايات التطوير الذى لابد أن يتم فى ضوء معايير مرتبطة بمجموعة من المؤشرات حيث التركيز على المفهوم والأهمية والاستخدام وأنواع المؤشرات وعناصرها ثم مؤشرات جودة الأداء كمدخل للإصلاح.

وعند هذا الحد يمكن أن تتوقف الدراسة حيث تناولت قضية إصلاح التعليم بحسبان أن مستوى التعليم مرهون بمستوى ودرجة تقدم المجتمع وحيث إن الموضوع لابد أن يكون فى إطار مؤسسى، وهذا وذاك لابد أن يكون

فى ضوء مؤشرات، ولكن الباحثة استكملت دراسة الموضوع بدراسة ميدانية تتعلق بإنزال هذا الإطار النظرى على واقع الأداء المؤسسى للتعليم الأساسى بمحافظة القليوبية مستخدمة منهجية تحليل النظم.

نزلت إلى الميدان فى دراسة ميدانية مكتملة الأركان محبوكة من الناحية العلمية ولسنا هنا بصدد الخوض فى تفاصيل، فالكتاب يتناول فصلاً كاملاً عن ذلك الأمر، ولكن المهم هو أن هناك تصوراً مقترحاً لإصلاح التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى اعتماداً على خلفيات الباحثة وقراءاتها وما أسفرت عنه الدراسة الميدانية بمعنى أن هناك امتزاجاً بين النظرية والتطبيق.

بقى أن نعترف أن حال التعليم لا يسر وهذا لا يخفى على أحد ويمكن القول أن المستوى يشهد انحداراً وبقى أن نقول أن لدينا الآليات ولدينا المؤشرات والمتطلبات، ولدينا الإطار الكامل الذى يدلنا على السؤال الهام من أين نبدأ وكيف؟ ولكن الموضوع يحتاج إلى بداية وإلى أمل وتفاؤل وإلى استمرارية ومثابرة وإلى إدارة بعد أن نبحث عن العامل المهم فى هذا المضمار والذى يمثل بعداً غائباً وهو الإرادة.

أسأل الله العلى القدير أن ينفع بهذا الكتاب وأن يجازى المؤلفة خير الجزاء، أما المؤلفة الدكتورة/ هناء فلها منى خالص الدعاء بمزيد من العطاء.

والله الموفق وهو الهادى إلى سواء السبيل

أ. د/ سيف الإسلام على مطر

أستاذ التخطيط التربوى

كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية

مقـدمـــة

يعد التعليم من أهم القطاعات التى تشغل اهتمام أى مجتمع؛ نظراً لتأثيره على القوة البشرية التى يُعتَمد عليها فى تحقيق التنمية والنهوض بالمجتمعات فى الحاضر والمستقبل، وعليه فإن مناقشة قضايا التعليم وتطويره هى المدخل الطبيعى للتنمية الشاملة. بل إن قضية التعليم تتجاوز ذلك، لتصبح ذات ارتباط وثيق بالأمن القومى ذاته.

ولما كان الإنسان هو محور التنمية وأساسها، وكانت التنمية البشرية هى قاعدة كل تنمية اقتصادية وسياسية واجتماعية؛ فإن تحقيق التنمية فى المجتمع المصرى يستلزم ضرورة إعادة النظر فيما يقدَّم من خدمات تعليمية لأبنائنا؛ حيث أصبح الاختبار الحقيقى لجودة التعليم وقيمته – فى الوقت الراهن– هو: قدرته على إعداد أفراد مزودين بالكفاءات القادرة على إحداث التنمية الشاملة.

وبسبب المكانة التى اكتسبها التعليم كقوة مؤثرة فى إعداد الفرد وتوجيه الجماعة، أصبحت مناقشة أمور التعليم وتقويمها عملية مستمرة وموصولة داخل مجتمعنا، وقد زادت هذه المناقشة عمقاً واتساعاً خلال السنوات الأخيرة، بسبب ضعف قدرة التعليم فى مصر على التكيف مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فضلاً عن ضعف قدرته أيضاً على الإسهام بشكل جدى وفعال فى هذه التطورات الحادثة داخل المجتمع.

هذا، وإذا كان للتعليم العام –بمراحله المختلفة –أهمية عظيمة، فإن التعليم الابتدائى يكتسب أهمية خاصة، فهو بالنسبة للنظام التعليمى قاعدته التى تتأثر بكفايتها وفعاليتها كفاية وفعالية النظام.

وعلى الرغم من الاهتمام الذى توليه الدولة للتعليم الابتدائى، إلا أنه مازال يعانى من أزمة وجملة من المشكلات تعوقه عن تحقيق أهدافه فى تكوين الشخصية المتكاملة المتوازنة.

وتأسيساً على ذلك – ومن منطلق هذه الأزمة وسعياً فى مواجهتها–، كان لابد من التفكير فى إصلاح النظام التعليمى فى هذه المرحلة لمواكبة التحولات الحضارية المعاصرة، ووضع رؤية للإصلاح من منظور متكامل؛ بحيث تستند إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات الكمية والكيفية؛ التى يمكن من خلالها فهم أهمية التعليم، وإخراجه من أزمته، وتحقيق التوازن والملاء مة فى أداء وظيفته، والتى تتوقف – إلى حد كبير – على القدرة على تشخيص الواقع وتحدياته، وهو التشخيص الذى يتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة الحلول المطروحة؛ وذلك لضمان جودة أداء المؤسسة التعليمية بجميع عناصرها فى هذه المرحلة التعليمية الهامة.

وتأسيساً على ما سبق؛ فإن هذا الكتاب يتناول دراسة كيفية إصلاح النظام التعليمي بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مؤشرات الأداء المؤسسي لتحقيق وضمان جودة المؤسسات التعليمية في هذه المرحلة لمواكبة متغيرات العصر وتحقيق الجودة النوعية للمخرجات، وتعظيم قدراتها وكفاء تها إلى أقصى حد ممكن؛ بما ينعكس على مجتمعنا في المستقبل؛ حيث يحتوى الفصل الأول على تحليل أدبيات الإصلاح التربوى للوقوف على : ماهية الإصلاح التربوى، ودواعيه، ومبرراته والعوامل المؤثرة فيه، ومعوقاته.

ويتناول الفصل الثاني تحليل أدبيات مؤشرات الأداء المؤسسى للوقوف على : ماهية مؤشرات الأداء المؤسسى، وتصنيفاتها وأنماطها، ومشكلاتها، وأهم هذه المؤشرات والتى يمكن تطبيقها، والاستفادة منها فى إصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المصرى.

ويهتم الفصل الثالث بتشخيص الواقع الحالى للأداء المؤسسى للحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية، والوقوف على أهم المشكلات التى تواجهه وتقلل من جودته؛ وذلك باستخدام مؤشرات التعليم الكمية.

ويتناول الفصل الرابع الدراسة الميدانية، والتي تتضمن تحديد إجراءات الدراسة الميدانية من حيث: أهدافها ووسائلها المختلفة، وأبعادها الإحصائية،

ثم عرض لأهم نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها؛ وذلك للكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى لجميع عناصر المنظومة التعليمية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية.

ويقدم الفصل الخامس تصور مقترح لإصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى.

وأخـــيراً، ...

أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى القائمين على سلسلة التربية والمستقبل العربي؛ لجهودهم المخلصة نحو إخراج العديد من الأعمال الجادة، وإلى العاملين والمهتمين بالمجال التعليمي والتربوي.

وأخص بالذكر أستاذي ومعلمي الفاضل أ.د/ محمد صبري الحوت،أستاذ التخطيط التربوي كلية التربية جامعة الزقازيق. أتقدم له بأسمى آيات الشكر والعرفان بالجميل لما قدمه ويقدمه لي ولزملائي من نصح وتوجيه وإرشاد.

والله ولى التوفيق ،،،

د/ هنـــاء شحـــات السـيد حجــازى

كلية التربية – جامعة بنها

Janasaid37@yahoo.com

فهـرس المحتويـات

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الأول

إصـلاح التعليـم

الفصل الأول
إصـــلاح التعليـم

مقـــدمـــة :

يحتل التعليم الدعامة الأساسية لبناء الفرد وبناء الأمة، وإصلاحه وتطويره وتحديثه هو الطريق الصحيح لتنمية الإنسان وبناء شخصيته المتكاملة من كافة النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية والنفسية، بما يؤكد إيمانه بالله وتمسكه بالقيم الدينية دون تعصب أو انغلاق، واعتزازه بمقدساتنا وقيمنا وانتمائه للوطن، والمحافظة علي تراثنا، مع قدرته علي مواكبة ثورة المعلومات والاتصالات والميديا، والدخول في عالم التكنولوجيا المتقدمة، الأمر الذي يؤدي إلي إعداد مواطن يجمع بين الأصالة والمعاصرة، والقدرة علي التفكير المبدع والتفكير النقدي والاختيار السليم، والتعامل بوعي مع المتغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر.

وإصلاح التعليم يمثل قوة ضاغطة علي غالبية الدول والنظم، وهو إصلاح يمارس داخل حركة عامة للإصلاح في مجتمعاتها إما للحفاظ علي مستوي التقدم والتفوق في الدول المتقدمة، أو للحاق بركب مسيرة التقدم نتيجة ضغوط أو تطلعات شعبية بالنسبة للدول النامية من أجل تضييق الفجوة التعليمية والتنموية بينها وبين الدول المتقدمة.[١]

ولذا تهتم المجتمعات المختلفة بالتعليم وتهيئ له الظروف والأوضاع اللازمة لكي يقوم بدوره في تحقيق الأهداف القومية للمجتمع. وهذا يتطلب القيام بجهود مستمرة لإصلاح وتطوير منظومة التعليم، وأن تنطلق هذه العملية من مسلمة أن التعليم يمثل ضرورة قومية، باعتباره المرتكز الرئيس للأمن القومي والسلام الاجتماعي للمجتمع.[٢]، فالتعليم هو قاطرة التقدم لتحقيق التنمية الشاملة ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ومخاطره المتعددة.[٣]

وعلي ذلك ذهبت كثير من الدول إلي مراجعة نظم التعليم بها وتقويمها،

فظهرت أمم كانت تعد مثلاً أعلي في التقدم العلمي، تصف نفسها بالركود والخمول، وتسم تعليمها بالعجز والقصور، وأنه في خطر، وأن كيانها القوي هذا بدي علي حافة الانهيار، الأمر الذي دفع حكومات هذه الدول وغيرها إلي الإسرا ع بإصلاح نظمها التعليمية (٤)

وقد شغلت مسألة إصلاح التعليم فكر واهتمام صنا ع القرار السياسي والتربوي في الساحة الدولية طوال عقود عديدة. وحدثت حركة الإصلاح هذه، كردة فعل حضارية لمواجهة بعض الأزمات والاشكاليات الكبري التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقب محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات إلي التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكراً وقيماً واتجاهات. فهزيمة اليابان في الحرب العالمية وتدمير جزء كبير من بنيتها الأساسية، وهزيمة ألمانيا وحلفائها في الحرب العالمية الثانية، وتخوف الأمريكيين من إطلاق الروس القمر الصناعي سبوتنيك، وما يحمل كل ذلك من مضامين، بالغة كانت جميعها حوافز جعلت هذه الدول تراجع جدياً أنظمتها التربوية في محاولة لإصلاحها، حيث أدركت أن الذي انتصر في الحرب أو تفوق في العلم أو التقانة، إنما هو الإنسان والنظام التربوي الذي شكله وكونه، ولا سبيل إذن لمواجهة هذه التحديات إلا من خلال مواجهة العلم بالعلم، والفكر بالفكر، والتربية بالتربية، والتقانة بالتقانة، من هنا أتي الاهتمام المتزايد بالإصلاح التعليمى.

وقد تزايد الاهتمام بهذه المسألة عربياً ودولياً منذ فترة وقبل الدخول فى الألفية الثالثة، حيث عقدت العديد من المؤتمرات والندوات، وصدرت تقارير فى مختلف المنظمات الدولية المعنية بالتعليم(*) تبحث فى مسألة تطوير التربية وتحديثها وتجويدها فى ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها. (٥)، هذا، ولم تعد قضية إصلاح التعليم وتطويره قضية أو مسألة جدلية اليوم، بل أصبحت لها الأولوية والأهمية البالغة في حياة الدول، حيث أثبتت التجارب الدولية بما لا يدع مجالاً للشك أن التعليم هو البداية الحقيقية للتقدم بل والبداية

الوحيدة لهذا التقدم.

وتؤكد الشواهد الحياتية المختلفة أنه ليس بتحسين تكنولوجيا المصانع وحدها يمكن أن نؤمن ما يسمي بـ «غدٍ أفضل»، ولكن أيضاً بتحسين التعليم بمفهومه الواسع. ولذا فنحن في حاجة ماسة لتعليم جديد يرقي بالإنسان إلي مستوي حضارة القرن الحادي والعشرين بما يمكنه من التفاعل الإيجابي معها والإسهام بكفاءة في صناعتها. ونحن أيضاً في حاجة إلي برامج تعليمية تنمي وتفعل لدي الإنسان المصري من جديد قيم التفاني في العمل والإخلاص في أدائه والسعي المستمر إلي تطويره، كما تنمي لديه قدرات الإبداع والابتكار والتفكير الناقد.(٦)

وحيث إن التعليم منظومة اجتماعية مجتمعية فإن كل التحولات والتغيرات المجتمعية تنعكس عليها سلباً وإيجاباً الأمر الذي يتطلب معاودة النظرة الفاحصة لمجمل مسيرة نظمنا التعليمية ومؤسساتنا التربوية وأخذ العبر والدروس من جهود الإصلاح السابقة والآنية لرصد التوجهات واستلهام المعايير والأسس التي علي أساسها تنطلق مسيرتنا المستقبلية للتعليم بحيث يصبح قادراً علي استشراف المستقبل ومواجهة المخاطر والتحديات وتوقعها والسيطرة عليها وإيجاد الحلول المناسبة لها. (٧)

مفهـــوم إصـــلاح التعلـــيم :

يتضح من الأدبيات المختلفة المتعلقة بمصطلح الإصلاح التربوى تعدد المفاهيم التى تتناول هذا المصطلح. وهذا الأمر يمثل صفة لازمة لمصطلحات العلوم الإنسانية التى تتأثر بعوامل الزمان والمكان والزاوية التى ينظر منها من يقوم بتعريف أى من مصطلحات هذه العلوم، ومن ثم تتعدد التعريفات، وهذا التعدد لا يعنى التباين، وإنما تأتى هذه التعريفات متأثرة بعاملى الزمان والمكان، وبوجهة نظر من يتصدى لها(٨) ، ولكن قبل الخوض فى الحديث عن مفهوم إصلاح التعليم سوف تعرض المؤلفة لتعريف الإصلاح فى اللغة بشكل عام.

تشتق كلمة الإصلاح فى اللغة العربية من الفعل صَلَحَ، و(صَلَحَ) الشئ صلاحاً : كان نافعاً أو مناسباً. و(صَلُح) – صَلاَحاً : زال عنه الفسادُ – و (أَصْلَحَ) الشئَ : أزالَ فسادَه، و (الصَّلاحُ) : الاستِقَامَةُ و : السلامة من العيب[٩].

وفى الإنجليزية الإصلاح يعنى «التغيير إلى الأحسن وليس مجرد التغيير[١٠].

والإصلاح فى معناه الشامل يعنى «أى تغيير مقصود فى الاتجاه الإيجابى»[١١].

ولقد جاء فى الموسوعة الدولية للتربية – أبحاث ودراسات أن الإصلاح التعليمى يعنى «محاولة لتحقيق كل من الأهداف التعليمية وأهداف المجتمع على حد سواء، وذلك من خلال إدخال التغييرات على نظام التعليم ووضعيته فى المجتمع[١٢].

ويعرف الإصلاح التعليمي بأنه «أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمى سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمى أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها»[١٣].

كما يعرف الإصلاح التعليمى بأنه «شكل خاص من أشكال التغيير يعكس وجود سياسة مخططة لتغيير بعض جوانب النظام التعليمى لبلد ما، وفقاً لمجموعة من الدواعى والاحتياجات المحددة والأهداف الموضوعة، كما يعكس وجود طرق ووسائل لبلوغ هذه الأهداف[١٤].

كما أن الإصلاح فى المجال التربوى يشير إلى «عملية التغير فى نظام التعليم، أو فى جزء منه، نحو الأحسن. وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معانى سياسية واقتصادية واجتماعية. وبذلك يمكن النظر إلى الإصلاح التربوى على أنه يتضمن عمليات تغير سياسية واقتصادية واجتماعية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة فى المجتمع[١٥]، كما أنه «يتضمن تعديلات شاملة أساسية فى السياسة التعليمية تؤدى إلى تغيرات فى المحتوى والفرص التعليمية

والبنية الاجتماعية، أو فى أى منها، لنظام التعليم فى مجتمع ما »[١٦].

ومفهوم الإصلاح يتضمن حركة وتحريكاً لأوضاع المجتمع القائمة ووتيرة مسيرتها إلى صورة مغايرة. وقد تحدث هذه الحركة بصورة جزئية كإصلاح أحد مكونات نظام التعليم، أو فى قطاع معين من المجتمع كقطاع التعليم، وقد يكون إصلاحاً شاملاً يمتد إلى معظم الجوانب المختلفة للمجتمع[١٧].

وإصلاح التعليم هو «عملية وليس هدفاً، فالتغيرات فى الأوضاع والقوى الخارجية المحيطة بنظام التعليم والمؤثرة فيه تسبب ضغوطاً مستمرة للإصلاح، وهذا لا يعنى أن الإصلاح هدف جامد مع الوقت، لكنه عملية مستمرة تتعدل بواسطتها وتتكيف الأنظمة الوظيفية للاستجابة بطريقة هادفة للمثيرات الداخلية والخارجية التى تؤثر على أنظمة المجتمع، ومن ثم على شبكة التفاعلات المعقدة والتغذية الراجعة بين عناصرها المختلفة»[١٨]، وعليه فالإصلاح يكون لنظام غير فعال، ونقله من الوضع السيئ إلى الوضع الحسن وتنقيته من أخطائه وتغييره للأحسن[١٩].

وقد عرفه البعض بأنه « تغيير شامل فى بنية النظام التعليمى لبلد ما، ويعنى تغييراً جوهرياً فى السياسة القومية للتعليم»[٢٠].

ويعرف أيضاً بأنه «عملية التغيير فى الإجراءات أو القوانين التى تؤثر على الكيفية التى تعمل بها المدارس والنظم المدرسية»[٢١].

كما يعرف إصلاح التعليم أيضاً بأنه «إصلاح المؤسسة التعليمية بكل ما فيها ومن فيها، لإحداث التحول الاستراتيجى الشامل، وتغيير ثقافة المؤسسة التعليمية وأنظمة العمل والإدارة، ونقل بؤرة الارتكاز من التعليم إلى التعلم ومن المعلم إلى المتعلم، والتحول من الإدارة المركزية النمطية إلى الإدارة اللامركزية والذاتية، أو الاستقلالية»، وهذا يعنى أن الإصلاح المؤسسي فى التعليم قبل الجامعى هو إصلاح شامل لكل عناصر المنظومة التعليمية من مبان وتجهيزات ومعامل وملاعب وقوى بشرية ومناهج وأدوات تعليمية، ومعلم وإدارة وتمويل وغيرها. وأن الإصلاح المؤسسي فى التعليم يبدأ من المدرسة ذاتها

باعتبارها الوحدة التعليمية التى يصب فيها فكر الإصلاح حيث يتمركز حول المدرسة بمشتملاتها، ومشكلاتها، كما يجب أن تتسع فى هذا الإصلاح قاعدة المشاركة المجتمعية، وأن تكون المدرسة بيئة صالحة للتعليم والتعلم، من حيث بنيتها ومبانيها وتجهيزاتها، وتقنياتها ومصادر المعرفة بها، ومعلميها وإدارتها وغيرهم[٢٢].

ويمكن النظر إلى الإصلاح فى مجال التعليم كما هو الحال فى المؤسسات الأخرى على أنه : «عمليات اجتماعية هادفة تسعى إلى إحداث تغيير فى بنية نظام اجتماعى معين ووظيفته».

وفى ضوء هذا التعريف يمكن وصف الإصلاح التعليمى من حيث النتائج المرتقبة من الأنظمة التعليمية للتفاعلات الاجتماعية المتضمنة. وعلى سبيل المثال، فلقد اتجهت الإصلاحات التعليمية إلى تغيير الأبعاد التالية من أنظمة التعليم :

١- إعداد التلاميذ والمعلمين والمديرين والأبنية التعليمية.

٢- الغايات والأهداف، والسياسات التعليمية وأنظمة الإدارة والأجهزة التنفيذية.

٣- عمليات التمويل والموازنة.

٤- أنظمة الانتقال بين المؤسسات التعليمية وما يرتبط بها من طبيعة المراكز والمستويات والروابط والأعمار.

٥- الطرائق أو العلاقات الاجتماعية للتدريس والتعليم.

٦- معايير انتقاء التلاميذ وتقويمهم ونقلهم من صف إلى آخر والإجراءات المتبعة في هذا الشأن.

٧- معايير انتقاء المعلمين والمديرين، وتقويمهم وترقيتهم[٢٣].

كما يعرف إصلاح التعليم أيضاً بأنه «الجهود والأنشطة التى تقوم بها المؤسسة التعليمية المسئولة عن التعليم والمتمثلة في وزارة التربية والتعليم في عمليات تطوير التعليم قبل الجامعى وتحديثه، وما تحدثه هذه العمليات من تغيرات

وتحولات في التعليم، وهو عمل مخطط مقصود ونظام متكامل، ويتطلب توافر مناخاً مواتياً، وكوادر مؤهلة، وإمكانات مادية، وتكنولوجية متقدمة، ودعماً من الدولة. وهو ينبثق من السياسة التعليمية للنظام»(٢٤)، ويلاحظ من هذا التعريف أنه يركز على الإصلاح من أعلى إلى أسفل، ويشير إلى أن مسئولية إصلاح التعليم هى مسئولية الدولة وصانعوا القرار والسياسة التعليمية.

ويعرف أيضاً بأنه «الجهود المنظمة والمقصودة التى يتم بذلها وفق خطة أو برنامج، وتتم من خلالها محاولة الوصول إلى بعض التغيرات الإيجابية في المجال التعليمى»(٢٥).

كما يعرف إصلاح التعليم أيضاً على أنه «جهود منظمة لتغيير بنية النظام التعليمى لبلد ما وفقاً لمجموعة من الدواعى والاحتياطات والأهداف المحددة وباستخدام طرق وأساليب إدارية كمداخل رئيسة لتحقيق الاستراتيجية المطلوبة لإصلاح التعليم الذى غالباً ما تتجاوز موجباته وآثاره النظام التعليمى»(٢٦)، ويلاحظ أن هذا التعريف يركز على أن الإصلاح التعليمى لا يتم إلا إذا كانت هناك دواع ومبررات للقيام به وأن إصلاح التعليم يتطلب إدارة واعية توجه عمليات الإصلاح في طريقها الصحيح.

وإصلاح التعليم ضرورى وحتمى، وهو عملية هادفة ومتدرجة، ويتضمن فى كثير من جوانبه تغييرات ثقافية فى بعض المفاهيم والاتجاهات حيال العملية التربوية، وهو يمثل قضية مجتمعية ينبغى أن تسهم فيها جميع قطاعات المجتمع ومؤسساته وليس فقط وزارة التربية والتعليم(٢٧).

وعليه فإن الإصلاح التعليمى ينصرف فى النهاية إلى تحقيق الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمى والتربوى ككل، وبذلك فإن عملية – إصلاح التعليم – هى العملية الأعلى بالقياس لما دونها.

ونخلص من العرض السابق لتعريفات إصلاح التعليم أنه يمكن النظر إليها باعتبارها:

١– محاولة لتحقيق الأهداف التعليمية وأهداف المجتمع.

٢- محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على النظام التعليمي.

٣- شكل من أشكال التغيير أو عملية تتم وفق خطة معينة لتغيير بعض جوانب النظام التعليمي.

٤- تغيير جزئي أو شامل في بنية النظام التعليمي.

٥- عمليات اجتماعية للتغيير فى بنية النظام التعليمي.

٦- جهود منظمة لتغيير بنية النظام التعليمي.

وبنظرة فاحصة فى التعريفات الخاصة بإصلاح التعليم يتضح مدى تباينها بتباين الباحثين والتربويين، ولكن تتفق هذه التعريفات فى معظمها على أن إصلاح التعليم يعني التغيير فى بنية النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأفضل.

وانطلاقاً مما تم عرضه من تعريفات للإصلاح بشكل عام، وإصلاح التعليم بوجه خاص، فإن المؤلفة تعرف إصلاح التعليم بأنه : تغيير شامل فى بنية النظام التعليمي في بلد ما بما يؤدي إلى إحداث تغييرات فى المحتوى والبيئة المدرسية والتنظيم والإدارة وطرق التدريس والمقررات الدراسية، والتمويل، والبنية الاجتماعية، أو في أي منها بغية تحقيق الأهداف التى ينشدها المجتمع.

العلاقة بين مفهوم إصلاح التعليم وبعض المفاهيم أو المصطلحات المتداخلة معه، أو المرادفة له :

يرتبط معنى الإصلاح التربوى عادة بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة، من هذه المفاهيم: التجديد والتغيير والابتكار والاختراع والتطوير والتحديث وما شابهها من مفاهيم أو مصطلحات أخرى. ولعل أكثرها شيوعاً وترادفاً مصطلح التجديد التربوي، وفي هذه المساحة سوف نلقى الضوء على العلاقة بين مفهوم الإصلاح والتجديد كأحد المفاهيم والمصطلحات المتداخلة معه أو المرادفة له.

التجـــديـد الــتربـوى :

يعرف التجديد التربوي على أنه «محاولات متفرقة لتغيير أو تحسين

بعض جوانب النظام يخطط لها على المستوى المحلى، ولا يتطلب جهوداً على المستوى القومى بالقياس إلى الإصلاح»[٢٨].

كما يمكن تعريف التجديد التربوى على أنه «محاولة مستمرة لتحسين بعض جوانب النظام التعليمى بالتركيز على المستوى الأدنى من التغيير وينبع أساساً من أسفل النظام التعليمى الذى يقوم بالمبادأة به وتنفيذه وتقويمه فى إطار التأثير المتبادل للبيئة المحيطة»[٢٩].

ويعرف التجديد التربوى أيضاً على أنه «ممارسات محددة وجزئية فى نظام التعليم عن طريق الإضافة أو التعديل أو التغيير المخطط والمقصود. وذلك بهدف التحسين المستمر والملاءمة المجتمعية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة»[٣٠].

التجديد والإصلاح التربوي:

أما مصطلح الإصلاح التربوى هو مصطلح شائع فى الأوساط التربوية ويشير عادة إلى عملية التغير فى النظام التعليمى أو فى جزء منه نحو الأحسن، وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معانى اجتماعية واقتصادية وسياسية.

والإصلاح التربوى بهذا المعنى، مصطلح يختلف عن مصطلح «التجديد التربوى»، فالتجديد التربوى يعنى التجديد أو الاستحداث الذى يتم فى نطاق ضيق من النظام التعليمى وعلى المستوى الصغير Micro Level، وقل أن يتضمن مصطلح التجديد التربوى بهذا المعنى أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة Macro Level.

والمقابلة بين مصطلحى «الإصلاح التربوى» و«التجديد التربوى» مقابلة مفيدة، إذ تساعد على تفادى الخلط بينهما وبلورة معنى محدد لكل منهما.

ويشير «حسن البيلاوى» (١٩٨٨) إلى أن الإصلاح التربوى يعنى ذلك التغيير الشامل فى بنية النظام التربوى القومى، على المستوى الكبير Macro Level أو بعبارة أخرى تلك التعديلات الشاملة الأساسية، فى السياسة التعليمية التى تؤدى إلى تغييرات، فى المحتوى والفرصة التعليمية والبنية الاجتماعية أو

فى أى منهم فى نظام التعليم القومى فى بلد ما[٣١]، وبهذا فإن الإصلاح التعليمى يشمل الإصلاح على المستوى الكبير والذي ينصب بدوره على إصلاح المدرسة بما فيها ومن فيها.

تعليق عام على مفهوم الإصلاح التعليمى والعلاقة بينه وبين أهم مرادفاته:

يمكن من خلال العرض السابق - ومن تتبع التعريفات السابقة - أن نخلص إلى النقاط التالية:

* أن معظم التجديدات كما جاء من خلال التعريفات السابقة -يؤكد على أن التجديد التربوى، والإصلاح التربوي من اختصاص المستويات الإدارية العليا ولم نلحظ تأكيداً على المستوى الإجرائى (المدرسة) المسئولة عن تنفيذ التجديد التربوى بالفعل.

* أن هناك اتفاقاً بين التعريفات والمداخل المختلفة على شمولية الإصلاح التعليمى وعلى ربطه بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى المجتمع.

* إن إصلاح التعليم لا يتم إلا فى إطار تغيير اجتماعي لبنية العلاقات السائدة فى المجتمع.

* أن الدافع وراء قيام الإصلاحات التعليمية يأتى غالباً من خارج النظام التعليمى نفسه.

هذا وإذا كانت التحديدات الآنفة للمفاهيم المذكورة - والتى تم عرضها قد أصبحت تشكل، حسب اجتهاد المؤلف أهم القواسم المشتركة بين العديد من التحديدات الأكثر تداولاً فى الخطاب التربوى المعاصر حول دلالات وأبعاد وحدود المفاهيم المذكورة سابقاً، فإن مفهوم «الإصلاح التربوى يتضمن - فى دلالته الشمولية - مضامين المفاهيم السابقة ويتجاوزها فى الآن ذاته، إن الإصلاح التربوى، وتأسيساً على المنظور السوسيولوجى، ينبغى أن ينظر إليه فى أبعاده الشمولية، وليس كمجرد إجراء جزئى يمارس على مكون أو مجال تربوى ما داخل قطاع التربية والتعليم، أو حتى على هذا القطاع برمته، وإنما

باعتباره إصلاحاً شاملاً يجب أن يمتد مفعوله ليتداخل ويتفاعل مع كل مكونات ومجالات النظام الاجتماعى الشمولى»[٣٢].

نخلص مما سبق إلى أن أى تغيير إما أن يكون إيجابياً فيسمى تطويراً، أو سلبياً فيسمى «جموداً» والتطوير إذا كان جزئياً محدوداً يكون «تجديداً» وإذا كان جذرياً شاملاً فيكون «إصلاحاً»، وعليه فإن الإصلاح هو أعم وأشمل هذه المصطلحات، وأكثرها التصاقاً بقضايا التنمية الشاملة.

كما أن الحديث عن الإصلاح التربوى يقتضى الحديث عن التجديد - التغيير والتطوير والتحديث باعتبارها جوانب تتشابك مع بعضها، ومن الصعب الفصل بينها. فهناك ارتباط وثيق بين هذه المفاهيم والمصطلح التربوى قد يكون مجدداً ومبتكراً وداعياً للتغيير والتطوير والتحسين والتجويد وما يشابهها من مفاهيم. ذلك أن الإصلاح التربوى يعنى كل هذا.

أهداف إصلاح التعليم وأهميته :

يرى كثير من المنظرين فى ميدان الإصلاح والتجديد التربوى، أن أهداف الإصلاح التربوى يجب أن تكون ذات علاقة مع الأهداف الرئيسة للنظام التربوى، وأن لا تكون التجديدات والإصلاحات نهايات فى حد ذاتها، وفيما يلى مجموعة من الأهداف العامة لإصلاح التعليم :

١-رفع مستوى مخرجات التعليم العام.

٢-تحقيق المواءمة مع سوق العمل ومواكبة التطورات العلمية.

٣-التفاعل مع تطورات الثقافة العالمية[٣٣].

٤-تحسين فاعلية النظام وكفايته، وتلاؤمه، أو تحقيق المساواة فى الفرص التعليمية[٣٤].

٥-الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم.

٦-تعزيز الذاتية الثقافية[٣٥].

٧-بناء قوى عاملة حاصلة على قدر كاف من المهارات الأساسية والمعرفة[٣٦].

وفى هذا الصدد أيضاً يشير «حسن شحاته» (٢٠٠٣) إلى أن أهداف تطوير التعليم والتى اتفق عليها خبراء التربية فى ضوء المتغيرات الدولية والمتطلبات القومية والوطنية قد تركزت فى ثلاثة محاور هى :

المحور الأول : تسليح الطالب بالمعرفة الحديثة والقدرات والمهارات التى تمكنه من الاستمرار فى التعليم.

المحور الثانى : إعداد المواطن الصالح القادر على خدمة وطنه، وتعميق الهوية لديه، وتنمية ولائه للوطن، وتعريفه بتاريخ بلاده وعقيدته الإسلامية، وتدريبه على ممارسة الديمقراطية والحوار الجاد، والتعبير عن رأيه، والمشاركة فى أنشطة المجتمع.

أما المحور الثالث : فهو إعداد المواطن المنتج، وتمكينه من المشاركة فى سوق العمل[٣٧].

كما أن من أهم أهداف الإصلاح التعليمى فى المدارس الحديثة ما يلى :

* تعميم ونشر ثقافة الجودة التعليمية وتوليد اتجاهات إيجابية نحو جودة التعليم.

* تعزيز ثقة العاملين بأنفسهم ووظيفتهم وانتمائهم للمدرسة التى يعملون بها.

* التأكيد على قيمة المهنية والاحتراف فى التعليم المدرسى الحديث والمساندة الطلابية.

* تطوير خبرات ومهارات إعداد المناهج الدراسية وصياغتها كبرامج تدريبية.

* تطوير خبرات ومهارات طرق التدريس والتدريب الحديثة.

* تعزيز قدرة العاملين على استخدام تقنيات التعليم والاتصال الحديث.

* تعزيز الإحساس بالمسؤولية الذاتية والوطنية.

* تدعيم روح العمل الجماعى التعاونى.

* الإسهام فى إطلاق طاقات الأفراد وقدراتهم وتحسين مستوى رضاهم الوظيفى.

* تطوير مهارات وقدرات العاملين بالمدرسة لمواكبة التطور المستمر فى المهام والأدوار الوظيفية بما تتطلبه معايير الجودة التعليمية[٣٨].

هذا، ولقد غدا إصلاح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة، وتوقع مسيرتها المستقبلية، ومنذ بروز المعرفة العلمية التجريبية وما ارتبط بها من ظهور المجتمع الصناعي أصبحت العلوم الطبيعية ومعها العلوم الاجتماعية أدوات وآليات فعالة في توجيه عمليات الإصلاح والتغيير، بل إنها فرضت ذاتها كعوامل محدثة للتطوير والتغيير [٣٩].

وثمة شواهد تؤكد أن مستوي تقدم أي مجتمع ومستوي نتاجه الحضاري يتأثر بدرجة كبيرة بمستوي تعليم أفراده، بما يجعل الاهتمام بإصلاح وتطوير التعليم مسألة بالغة الأهمية للمجتمع. وهذا ما تؤكده، أيضاً، الشواهد التاريخية المختلفة من أن التعليم يمثل دائماً القوة المحركة الرئيسة للمجتمع، من خلال دوره في تحقيق التنمية البشرية المبتغاة لتحقيق تنمية المجتمع في جوانب حياته المختلفة، وبطبيعة الحال، فإن هذا يستلزم توافر سياق مجتمعي راغب في ذلك ودافع للوصول إليه. [٤٠]

إن التعليم يمثل في كل دولة مشكلة من مشكلات النهضة والتقدم نظراً لثبات بنيته ومناهجه وأدائه ونتاج مخرجاته من الطلاب، وفي الوقت ذاته يعتبر إصلاح التعليم وتجديده وتطويره آلية من آليات النهضة والتقدم، لما يترتب علي ذلك من تنمية متطورة لخريجيه الذين يشكلون الطاقة المحركة لمسيرة التنمية الشاملة والمتواصلة، وللاستجابة الفاعلة للتحديات والمتغيرات داخلية وخارجية. [٤١]

إذن مع التطورات المحلية والدولية، أصبحت قضية إصلاح التعليم ذات أولوية علي أجندة العمل الوطني والتنموي، وهذا ما تؤكده كافة تقارير التنمية البشرية، مما يحتم ضرورة وضع رؤية قومية لإصلاح التعليم من منظور متكامل تستند إلي مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن من خلالها فهم أهمية التعليم وإخراجه من أزمته [٤٢]، ولاشك أن ذلك يستلزم عدة إجراءات لعل أولها

وأهمها تحديث المجتمع وإصلاح أنظمته وممارساته وقوانينه وآليات تحركه وفق ما هو معمول به في الساحة الدولية مع الحفاظ بطبيعة الحال علي الثوابت والخصوصيات الثقافية.

مما سبق يمكن القول بأن تجديد التعليم وإصلاحه وتطويره يعد أداة هامة من أدوات النهضة والتقدم، نظراً لما يترتب علي ذلك من تنمية متطورة لخريجيه ممن يصبحون الطاقة المحركة لمسيرة التنمية المستدامة، ومن الاستجابة الفاعلة للتحديات والمتغيرات الداخلية والخارجية، ومن ثم تزايدت الدعوات لتحريك واقع نظام التعليم في صياغات تمتد من التجديد إلي التطوير والإصلاح الشامل، سواء أكان ذلك في مدخل من مدخلاته، أم في مجموعة منها، أم في البناء التعليمي كله. (٤٣)

وعليه فإنه في ضوء التنامي المستمر للمعرفة الإنسانية لا ينبغي أن يظل النظام التعليمي ثابتاً علي حاله دون إصلاح وتطوير، وإنما يتم إصلاحه وتطويره بما يراعي المتغيرات والأوضاع الداخلية والخارجية المختلفة، ويحفظ للمجتمع ثوابته وأصالته. (٤٤)

مبررات إصلاح التعليم ومصادره:

ثمة شواهد تؤكد أن مستوي تقدم أي مجتمع ومستوي نتاجه الحضاري يتأثر بدرجة كبيرة بمستوي تعليم أفراده، بما يجعل الاهتمام بإصلاح وتطوير التعليم مسألة بالغة الأهمية للمجتمع. وهذا ما تؤكده أيضاً الشواهد التاريخية المختلفة أن التعليم يمثل دائماً القوة المحركة الرئيسة للمجتمع في ماراثون الحضارة الإنسانية، من خلال دوره في تحقيق التنمية البشرية المبتغاة لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، وبطبيعة الحال فإن هذا يستلزم توافر سياق مجتمعي راغب في ذلك ودافع للوصول إليه.

وتظهر الحاجة إلي إصلاح وتطوير نظام التعليم عند حدوث خلل في التوازن بين مكونات النظام والعلاقات التي تحكم واقع مؤسساته، ومصالح أفراده وفئاته، وفاعلية وظائفه وإجراءاته، وهنا تصبح الحاجة إلي الإصلاح

والتطوير ملحة بصور مستمرة، والذي يعني استمرارية تجدد الأوضاع التي تستدعي الطلب علي التعديل والتغيير في هذا التوازن. وقد يتحرك الطلب من داخل المنظومة التعليمية نتيجة شعور المسئولين بأنها لا تؤدي وظيفتها بالدرجة المطلوبة من الكفاءة والفعالية والإنتاجية، وما يتطلبه ذلك من تغيير في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها الداخلية تحقيقاً للجودة المنشودة وحصولاً علي النواتج المطلوبة. [٤٥]

كما أن متطلبات التعديل والتغيير قد تأتى من خارج المنظومة التعليمية، أي من السياق المجتمعي العام، وما يضطرب فيه من تحولات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية، سواء من داخله أو من خارجه، بحيث تفرض عليه السعي إلي إيجاد توازنات جديدة، توظف لمعالجتها مختلف منظومات المجتمع، ومن أهمها منظومة التعليم. [٤٦].

وعلي أية حال فإنه لابد أن تتغير الرؤية في مجال إصلاح التعليم، حتي يتواءم مع الاحتياجات المحلية والتحديات العالمية والمؤثرات المحيطة، وعلى رغم ذلك توجد العديد من المثيرات، في بعديها الداخلي والخارجي مما يؤكد ضرورة إصلاح التعليم وتبرر النظر إليه كعملية ملحة يرتكز عليها الأمن القومي، ولعل أهم هذه المبررات تتمثل فيما يلي :

١-الأزمة التربوية، ومشكلات التعليم الأساسي :

تعاني الأنظمة التربوية العالمية المعاصرة من مظاهر أزمة تربوية ذات طابع شمولي تتمثل في إشكالية العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع وتتجسد في الهوة العميقة التي تفصل بينهما. فالمدرسة ليست عالماً مستقلاً يوجد في فراغ، بل نظام تتحدد وظيفته وصيرورته في جملة من العمليات الاجتماعية المتكاملة في إطار النظام الاجتماعي الشامل.

وثمة شبه إجماع من جانب المفكرين والتربويين في الوطن العربي على أن النظام التربوي في حالة جمود، ولا يمر يوم إلا ونري ونسمع انتقادات للنظام التربوي تتمحور حول ضعف فعاليته في إيجاد خريجين قادرين علي

التفكير بصورة ناقدة وإبداعية، وحين يتحدث أصحاب القرار عن التقدم فإن ذلك التقدم عادة ما يكون كمي الطابع«ازدياد عدد المتخرجين مثلاً» في حين يهمل الجانب النوعي لهؤلاء المتخرجين ونتاجاتهم العملية. (٤٧) وهذا ما أشارت إليه إحدي الدراسات والتي ذكرت أن نظم التعليم العربية قد عجزت- علي مدي سنوات عديدة، ولمدة طويلة- عن حل مشكلة ندرة الكفاءات الفنية، بينما أغرقت الأسواق العربية- كما في مصر- بأنوا ع مختلفة من المتخرجين الذين يعملون في غير مجالات تخصصاتهم الأصلية. وهذا يؤكد عجز هذه النظم عن إعداد وتكوين مخرجات تعليمية ذات تأهيل متخصص، قادرة علي تكوين كوادر فنية، تستطيع استنبات تكنولوجيا العصر علي الأراضي العربية. (٤٨)

وتحتل قضية التعليم موقعاً أساسياً ومتقدماً في برامج الإصلاح، لما للتعليم من دور حاسم في عملية التنمية ومعدلات تقدمها ونجاحها، وتنبع أهمية الاهتمام بمشكلات وقضايا النظام التعليمي في مصر والوطن العربي من إدراك حقيقي لما يعانيه النظام التعليمي من أزمة عميقة، أصبحت لها انعكاساتها السلبية علي واقع الحياة اليومية في المجتمع العربي والمصري، وهو ما أثار اهتمام جميع أوساط المنشغلين بمستقبل مصر، والعالم العربي، وسجلته في السنوات الأخيرة أعداد كبيرة من الدراسات والأبحاث والمقالات التي تناولت مشكلات وأوضا ع نظام التعليم في مصر ومعظم دول المنطقة، وأشارت إلي العديد من المشكلات التي تعاني منها العملية التعليمية بكل أبعادها ومراحلها، وبخاصة مرحلة التعليم الأساسى، مما كون رأياً عاماً استقر علي أن أوضا ع نظامنا التعليمي في حاجة إلي مواجهة مشكلاته بشكل جذري، خاصة أن معظم نتائج الدراسات تشير بكل وضوح إلي ضعف قدرة المحاولات المتعاقبة علي تجاوز أسباب الأزمة التعليمية، حيث ابتعدت هذه المحاولات- في أغلبها- عن معالجة الأسباب الحقيقية والمشكلات الفعلية، وهو ما جعل تلك الجهود تصب في النهاية لصالح إعادة وتغذية أزمة النظام التعليمي وتفاقمها. (٤٩)

فالمؤسسات التعليمية تعانى من مشكلات عديدة أهمها قلة الاعتمادات

المخصصة لتلك المؤسسات لرفع كفاءتها[٥٠].

وفى هذا الصدد يشير تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية (٢٠٠٨) إلى أن من أهم مشكلات التعليم الابتدائى فى مصر والتى تحتاج إلى إصلاح هى : ارتفاع كثافة الفصول، والتسرب من التعليم، وسوء حالة المبانى المدرسية[٥١].

وتشير إحدى الدراسات إلى أن من أهم المشكلات التى تواجه التعليم الابتدائى فى مصر: الإحجام عن الالتحاق بالتعليم والاستيعاب الكامل لكل الملزمين، والتأخر الدارسى، وانخفاض أعداد المعلمين فى هذه المرحلة[٥٢].

ومن التحديات التى دعت للتطوير والإصلاح في مدارس التعليم العام: ضعف المهارات الفنية للعاملين بالمدرسة، وضعف كفاية الموارد في كافة المستويات، والمناهج التعليمية التى لا تشبع احتياجات التلميذ والمجتمع، وضعف الأنشطة الصفية واللاصفية، وأساليب التدريس التى تعتمد على أسلوب المحاضرة والتلقين، ونظم الامتحانات التى تقيس الكم، والقرارات والقوانين غير الفعالة، ومركزية اتخاذ القرارات[٥٣].

كما تشكو معظم نظم التعليم في مصر من انفصال مخرجات التعليم عن مطالب سوق العمل وغياب التنسيق بين التخطيط للتعليم، وما تتطلبه مشاريع التنمية وأهدافها، وكذلك عدم تكافؤ فرص التعليم رغم مجانيته مقابل الدروس الخصوصية، وسوء نظام التعليم وأساليب الغش والتفرقة بين الذكور و الإناث. هذا علاوة علي التفاوت الحاد في الخدمات التعليمية بين مناطق الحضر والريف والمناطق النائية، وعدم قدرة المدارس علي استيعاب الأعداد الزائدة نتيجة النمو السكاني. أضف إلي ذلك أن تعدد مسارات التعليم- بين العام والديني، وبين تعليم النخبة وتعليم العامة- يؤدي إلي تعدد الثقافات التي يسهل اختراقها، مع احتمال أن يؤدي هذا التفتت الثقافي إلي بعض العقبات عند التصدي لعمليات الغزو الثقافي وإلي الجهود المبذولة لإحياء روح الانتماء الوطنى.

بالإضافة إلي ما سبق، نجد أنه من المشكلات كذلك عزوف أعداد غير

قليلة عن مداومة التعليم، كما أن الأساليب المستخدمة في التعليم تعتمد فى معظمها علي التلقين والحفظ، والضغط والكبت والقهر وخنق المواهب، مما ينفر الصغار من العلم والتعليم. يضاف إلي ذلك الاتجاهات السلبية لبعض من المعلمين، وعزوفهم عن الإسهام في حركات الإصلاح والتجديد التربوي وعدم اشتراك نقابة المعلمين في مناقشة استراتيجية وخطط التعليم علي المستوي القومي أو المحلي وانفصال البحث العلمي إلي حد كبير عن المشاكل الحقيقية التي تعاني منها قطاعات الإنتاج والخدمات. ثم إن تدني مستوي الخريجين من حيث التحصيل والمهارات الأساسية يؤثر علي مستقبلهم في سوق العمل، مما يزيد من نسب البطالة السافرة والمقنعة بين المتقدمين لسوق العمل، الأمر الذي يؤدي إلي فقدان المجتمع الثقة في المؤسسات التعليمية، وقدرتها علي تأهيل الملتحقين بها للعمل بعد التخرج(٥٤)

وهناك بواعث كثيرة تدعو لتطوير التعليم في مصر، وقد أسهمت تداعيات كثيرة في تزايد الإحساس بضرورة هذا التطوير والبحث عن صيغ جديدة تساعد في إحداث تغيير جذري في المفاهيم والأهداف والبرامج والأساليب الإدارية والهياكل التنظيمية، ومن أهمها :

١- غلبة الطبيعة النظرية علي مضمون التعليم العام وانفصاله عن سوق العمل المتغيرة.

٢- التغير السريع في أنماط العمالة بحيث أصبح الحد الأدني من الثقافة والعلوم المطلوب لأي عمل منتج هو إنهاء المرحلة الثانوية العامة.

٣- نقص تكامل فروع المعرفة في مناهج التعليم العام، بالإضافة إلي أن هناك غياباً لأنشطة الوعي المهني والإيقاظ العلمي والتربية التكنولوجية والتربية المعملية القائمة علي إجراء التجارب وليس مجرد مشاهدتها وكل ذلك يؤدي إلي إعداد خريجين يفتقرون إلي الثقافة العامة العريضة ولا يكتسبون مهارات التعلم والاستمرار في التعلم وإدراك العلاقات البيئية بين فروع المعرفة المختلفة.

٤- ضعف استجابة المناهج للتطورات الحادثة في مفاهيم ومهارات

التعلم ومن أهمها: مفهوم التعلم الذاتي ومفهوم السلوك الابتكاري ومفهوم التدريب وتغيير دور المعلم ومفهوم المعرفة التكنولوجية في مقابل المعرفة الأكاديمية، والحاسوب كمادة ووسيلة للتعلم ومهارات التكيف مع التغير [٥٥].

كما أن من أهم مبررات وضع رؤية مستقبلية لتطوير التعليم عامة والتعليم الأساسى خاصة ما يلى :

١- قصور النظام التعليمي الحالي في تحقيق بعض الأهداف التربوية المهمة والتي من بينها تحقيق النمو الشامل للتلاميذ جسمياً وعقلياً واجتماعياً وسلوكياً.. الخ-وتوجيه وتعديل سلوكهم، واكسابهم القيم الأخلاقية، وتمتعهم بشخصيات متوازنة بما يسهم في الارتقاء بالثروة البشرية التي يمكن أن تتحقق من خلال تعليم جيد.

٢- حاجة التعليم إلي تحقيق الجودة الشاملة لمواجهة تحديات العصر علي المستويات القومية والإقليمية والعالمية.

٣- ظهور بعض التحديات التي تواجه التعليم من داخله[٥٦].

كما توجد العديد من المبررات، في بعديها الداخلي والخارجي التى تؤكد ضرورة إصلاح التعليم. ولعل أهمها :

١- استمرار معاناة نظام التعليم من العديد من المشكلات والصعوبات، على رغم بعض الجهود الجزئية التي بذلت متفرقة لتحسين أوضا ع التعليم وهذه المعوقات تحول دون أداء نظام التعليم لدوره التنموي المأمول في المجتمع. فبينما يستمر نمو نظام التعليم وتتسع مجالاته مع وجود زيادة مطردة في أعداد طلابه، يستمر تأثير العديد من المشكلات المتعلقة بقصور الامكانات عن استيعاب كل الأعداد المتقدمة للالتحاق بالتعليم، وعن الوفاء بالمتطلبات المتزايدة لتحديث الدراسة وبرامجها التعليمية ومعاملها ومكتباتها وبنيتها الأساسية.

٢- قدم اللوائح وتعقد الإجراءات الإدارية وإغراقها فى البيروقراطية. بالإضافة إلى المشكلات المترتبة على الأوضا ع الحالية للعلاقات الاجتماعية

وعلاقات العمل بين مختلف فئات العاملين فى المؤسسات التعليمية المختلفة.

٣-تذبذب منحنى محاولات التطوير السابقة بين الصعود والهبوط بسبب ارتباطها بتواجد أشخاص معينين فى مواقع القرار المختلفة، مما يعنى غيبة الفكر المؤسسي عن جهود إصلاح وتطوير نظام التعليم، حيث يبدأ كل من يتصدى لهذه الجهود من نقطة بداية خاصة به وكأن لم يسبقه أحد في هذا المجال[٥٧].

وبذلك أصبحت الحاجة ملحة لإحداث تغييرات في النظام التعليمي من حيث الكم والكيف علي السواء، ولعل نقطة البداية تتحدد في تحديد أهداف السياسة التعليمية وضرورة اشتقاق هذه الأهداف من فلسفة المجتمع وأهدافه العامة بحيث تكون ملبية لاحتياجات المجتمع وطموحات أفراده. [٥٨]

كل هذه المظاهر لتلك الأزمة الواضحة في نظامنا التعليمي تفرض علي المسئولين وعلي العاملين داخل النظام التعليمى إصلاح التعليم وتطويره.

٢- المتغيرات العالمية المعاصرة :

يمر العالم بمرحلة انتقالية بالغة الأهمية للدخول في القرن الحادي والعشرين وسط عدد من المتغيرات والتحولات التي ترتبط بالإطار الدولي والإقليمي والمحلي، حيث تظهر علي مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج لخبرات جديدة وفكر جديد وأساليب جديدة ومهارات جديدة للتعامل مع تلك المعطيات بنجاح، ولا يتحقق هذا دون تربية تواكب متطلبات العصر وتستشرف آفاقه المستقبلية.[٥٩]، ومصر بوصفها جزءاً من ذلك المجتمع العالمي فإنها تواجه هذه المتغيرات المجتمعية التي فرضت وجودها علي حياة الناس وتركت بصماتها علي المجتمع كله بجميع مكوناته. [٦٠]

وإذا كانت التربية هي الرافد الرئيس للعقول المحركة لهذه المجالات والمكونات، فهي بالضرورة أكثر المجالات تأثراً بهذه التحولات العالمية والتغيرات المحلية.

ولعل قدوم الثورة الصناعية الثالثة بما تستند إليه من تأكيد حاسم

علي العقل البشري وإبداعاته لاسيما في مجال المعلوماتية والهندسة الوراثية والاتصالات إنما يشير من طرف خفي إلي حدوث موجات متقطعة من التغيرات والمستجدات التي تحتم بالضرورة تغيير الأنساق الكلية والمؤسساتية والعلاقات الاجتماعية والمجتمعية وتبدلها عدة مرات.(٦١)

هذا، وقد دخل التعليم في العالم العربي القرن الحادي والعشرين وهو يواجه جملة من التحديات الصعبة، أبرزها: عدم الاستقرار المرتبط بالتغير، نقص جودة ونوعية المصادر البشرية وغير البشرية اللازمة للعملية التعليمية، الثورة العلمية والتكنولوجية، ثورة التكتلات الاقتصادية الكبرى، ثورة الديمقراطية، حقوق الإنسان، إدارة الجودة، طغيان العولمة، توزيع المعرفة عبر الوسائل التكنولوجية وشبكات الاتصال العالمية «الانترنت وغيرها». (٦٢)

هذا، وقد ذكر «جيروم بندي» (٢٠٠٢) أن هناك تحديات عديدة سوف تواجه التربية في العشرين عاماً المقبلة تفرض تطوير التعليم وإصلاحه وأن أهم هذه التحديات هي:

* **التحدي الأول** : والذي سوف يكون منصباً علي إدخال الشبكات الالكترونية كأدوات لتيسير عملية التعلم.

* **التحدي الثاني**: يتمثل في مسألة تصميم سياقات للتعلم كمداخل للمعرفة الجديدة.

* **التحدي الثالث**: يتضمن الفحص الدقيق لمحتويات التعلم لتواكب آخر ما وصلت إليه المعرفة.

* **التحدي الرابع** : عن تعلم كيفية التعامل مع الحياة، علي مدي العمر.

* **التحدي الخامس**: يتضمن توجيه المؤسسات التربوية إلي المرونة في الإدارة، مع قليل من التسلسل الهرمي في السلطة، بحيث نعود بها إلي أن تكون مؤسسات تربوية مستقلة.

* **التحدي السادس** : هو العمل الذي ينبغي أن تقوم به السلطات العامة من تأسيس استراتيجيات للنظم التعليمية، ومؤسسات التعليم- عامة وخاصة-

وبما يناسب أشكال التمويل في هذه المؤسسات[٦٣].

كما شهدت عملية التعليم في الربع الأخير من القرن الماضي تحولاً جذرياً في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وقد أتي هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم، والتي تمثلت في :

١- تطور تقنيات التعليم والانفجار المعرفي الهائل.

٢- بروز التكتلات الاقتصادية وظاهرة العولمة ونمو صناعات جديدة أدت إلي توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي.

٣- اعتماد المنافسة الاقتصادية في الأسواق العالمية علي مدي جودة الإنتاج وتوقف ذلك كله علي كفاءة وجودة العنصر البشري، أي جودة التعليم وما يمتلكه العنصر البشري من قيم ومعارف ومهارات وخبرات.

٤- قلة توافر الأعداد الكافية من المعلمين المؤهلين جيداً وفق اعتبارات الجودة التعليمية الحالية في مختلف التخصصات.

٥- النمو المعرفي المستمر في جميع التخصصات والمجالات، مما يتطلب ضرورة متابعة المعلم للتطورات العلمية في مجال تخصصه باعتبار هذا الأمر ضرورة لتحسين الكفاءات التدريسية.

٦- تحدي جودة النوعية في التعليم، فتحقيق جودة النوعية في التعليم أصبح يشكل تحدياً يواجه مسئولي مؤسسات التعليم في كافة أنحاء العالم[٦٤].

هذا ولقد عني «مارتن كارنوي» (٢٠٠٣) في كتابه «العولمة وإصلاح التعليم» بكيفية تأثير العولمة علي النظم التعليمية وعرض بعض الموضوعات والأفكار الرئيسة والتي تعد من دواعي الإصلاح المؤسسي في التعليم وهي:

١- التغير الذي حدث في أسواق العمل ونظم التعليم، كنتيجة للطلب الناشئ علي القوي العاملة القادرة علي إنتاج سلع ذات قيمة مضافة عالية.

٢- زيادة الطلب علي موارد إضافية للتعليم.

٣- التوسع المتزايد في اللامركزية والخصخصة، وتعتبران من أكثر الاستراتيجيات كفاءة لضمان الجودة والمرونة في الاقتصاد العولمي أو الكوكبي.

٤- الآثار المتزايدة والمتضاعفة لعمليات قياس الأنظمة التعليمية المقارنة بين الدول المختلفة.

٥- استخدام تكنولوجيا المعلومات علي نطاق واسع ومتزايد في نظم التعليم، بهدف التوسع في إتاحة الفرص التعليمية لمجموعات جديدة مستهدفة، ولتحسين التعليم من خلال التدريس باستخدام الحاسب الآلي والانترنت، وما يترتب علي ذلك من نتائج إيجابية للبرامج التعليمية تنعكس علي المتعلم.

٦- التغيرات والتحولات الثقافية، وما يترتب علي ذلك من صراع حول معاني وقيم المعرفة[٦٥].

كما يواجه المجتمع اليوم برصيد ضخم، يتزايد بسرعة فائقة، من المعرفة الإنسانية فى شتى فنونها، وبثورة فى طرق إنتاج هذه المعرفة وتطبيقاتها فى مناحي الحياة المختلفة. ويجب أن نواجه هذه الثورة المعرفية بما تفرض من زخم التحديات وما تتضمنه من وعد ووعيد لحاضرنا ومستقبلنا. وهنا تتعاظم مسئوليات التجديد والتطوير والإصلاح فى مواجهة ثورة المعلومات : إنتاجاً وانتقالاً وتبادلاً وتجديداً، وتفرض السمات الأخرى التى يتصف بها العصر الحالي ضرورة إصلاح التعليم بما يتناسب مع هذه السمات، ففى عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وثورة المعرفة وتسارعها، نحتاج إلى تعليم يؤدي إلى تنمية قدرات الأفراد على الوصول إلى المعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال وبناء العلاقات.

ومن ثم، فقد وضعت المتغيرات والتحديات الحضارية المختلفة، قضية التعليم على أولوية أجندة العمل الوطني والتنموي، حيث لا مجال للتراجع أو الوقوف ضد مطالب الإصلاح والتصورات البديلة لنظام تعليم أكثر فعالية وقدرة على التفاعل مع هذه التحديات والاستجابة لها، وهذا يحتم ضرورة وضع رؤية لإصلاح التعليم من منظور متكامل تستند إلى مجموعة من الأفكار والمبادئ التى يمكن من خلالها تأكيد أهمية التعليم وإخراجه من أزمته وتحقيق التوازن والملاءمة فى أداء وظيفته، التى تتوقف على القدرة على تشخيص الواقع وتحدياته،

وهو التشخيص الذى يتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة الحلول المطروحة[٦٦].

٣- بعض التحولات والتغيرات المحلية المؤثرة في بنية المجتمع المصري:

ظلت المؤسسة المدرسية دائماً تابعة ووليدة للمجتمع، تتابعه في حركته العامة، ولذلك فإن أية محاولة لتحديد معالم المؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين لابد أن تقوم علي أساس تحديد طبيعة وشكل مجتمع القرن الحادي والعشرين في سياقاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية[٦٧] وفي هذا الصدد سوف تتعرض المؤلفة بشكل موجز لعدد من المتغيرات التى يموج بها مجتمعنا المصري المعاصر في محاولة للإشارة إلي تأثيرها علي النظام التعليمي.

أ) الزيادة السكانية :

تمثل المشكلة السكانية فى مصر تحدياً كبيراً يعوق عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى ظل ضعف القدرة على الاستفادة منها، من خلال سوء التوزيع الجغرافى للسكان والذى جعل هذه المشكلة تتفاقم وتفرض نفسها بصورة ملحة على الساحة لا سيما فى ظل التداعيات الاقتصادية فى الوقت الراهن، مما جعل الدولة فى وضع حرج نتيجة هذه الزيادة التى لا يقابلها تقدم اقتصادى ملحوظ يتناسب مع مقدار الزيادة فى مجال السكان، مما دفع بالمسئولين إلى التصريح بهذه المشكلة رغبة منهم فى توعية الأفراد بخطورتها[٦٨]، وفى هذا الصدد تشير إحصاءات الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء بارتفاع عدد السكان من ٧٥,٢ مليون نسمة تقريباً عام ٢٠٠٨م إلى نحو ٧٦,٩ مليون نسمة عام ٢٠٠٩ و ٧٨,٧ مليون نسمة عام ٢٠١٠، و٨٠,٤ مليون نسمة تقريباً عام ٢٠١١ مما يدل على وجود زيادة هائلة فى أعداد السكان عاماً بعد عام[٦٩].

وقد أدى ازدياد معدلات النمو السكانى ولا سيما فى المناطق العشوائية إلى تفاقم العديد من المشكلات والآثار السلبية والتى تنعكس على كفاءة النظام التعليمى ومن ثم على عملية التنمية المستدامة فى المجتمع، ومن هذه المشكلات

ما يلى: ارتفاع نسبة الأمية ومعدلات التسرب وضعف قدرة المدارس بهذه المناطق على الاستيعاب الكامل للأطفال فى سن الإلزام، علاوة على العجز فى أعداد المعلمين وسلبية أولياء الأمور فى المشاركة مع المدرسة فى تعليم أبنائهم وحل مشكلاتهم[٧٠].

هذا، ولقد شكلت العوامل السكانية العديد من التحديات والتي انعكست أيضاً على منظومة التعليم فالطلب الاجتماعي علي التعليم في تزايد مستمر الأمر الذي أدي إلي سباق رهيب بين التعليم والنمو السكاني ولا زال مستمراً في المستقبل، وقد تجلت آثار هذا السباق في ازدحام كثافة الفصول، وتعدد الفترات الدراسية في المبني المدرسي الواحد، وضعف القدرة علي توفير الإمكانات المادية كالأبنية والأفنية والتجهيزات والأدوات اللازمة لممارسات جادة وحقيقية للعملية التعليمية. وهكذا أدي هذا السباق إلي التركيز علي الكم دون الكيف، فضلاً عن انتشار وباء الدروس الخصوصية والذي يتزايد نتيجة ازدحام الفصل الدراسي، ونقص الاستيعاب لدي التلاميذ، كما يؤدي إلي هدر لتكافؤ الفرص التعليمية في المجتمع المصري، ويفرغ مبدأ مجانية التعليم من مضمونه الحقيقي وهذا يتطلب الإصلاح المؤسسي للتعليم. [٧١]

ب) التنمية البشرية :

إن ما يؤكد ضرورة الإصلاح التربوي، أيضاً، إدراك المجتمعات المختلفة ناميها ومتقدمها، أهمية التنمية البشرية في حركة المجتمع نحو المستقبل الأفضل. ولما كان التعليم يتحمل العبء الأكبر في التنمية البشرية، فإنه يصبح من الطبيعي أن تعقد عليه الآمال في الإسهام في نهضة الشعوب، وفي تمكينها من حل مشكلاتها الداخلية والخارجية. [٧٢]

وقد أصبح هناك ما يشبه الإجماع على أن أولى الخطوات الأساسية للمشاركة فى الثورة العلمية والتكنولوجية هى التنمية البشرية من خلال التوسع فى التعليم وتحسين نظم التعليم والتدريب والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وكذلك النهوض بالخدمات الصحية والتغذية، والرعاية الاجتماعية[٧٣].

جـ) إشكالية جودة التعليم ونوعيته:

مع دخول العالم عصر الألفية الثالثة وعصر تكنولوجيا المعلومات وجدت جميع الدول نفسها أمام العديد من التحديات التي تتطلب مهارات جديدة تضمن فعالية واستمرار العملية التعليمية علي أعلي مستوي، ولذلك ظهرت الحاجة إلي تحقيق جودة عالية في التعليم قبل الجامعي بعامة والتعليم الابتدائى على وجه الخصوص تضمن سير العملية التعليمية بصورة تحقق الفرص والهدف الذي أنشئت المؤسسات التعليمية من أجله. (٧٤)

ويجمع الخبراء والمعنيون بالهم التربوي في الدول العربية علي أن انهيار التعليم يكمن في تردي نوعيته وجودته، فلا يزال التوجه منصباً علي التوسع الكمي علي حساب النوعية، وضبط إ جراءاتها علي كافة الأصعدة والمستويات، «إذ يغلب علي التعليم الاعتماد علي التلقين والاستظهار واللفظية والسلطوية وسيادة الطابع التقليدي وتقييد فرص الإبدا ع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد وعجز التعليم عن تحقيق العدل الاجتماعي أو الوصول إلي كثير من الفئات المحرومة والانفصال عن عالم العمل وتعدد الأنماط وتباينها بين تعليم حكومي وخاص، وطني وأجنبي، ديني وعلماني، وتدني مستوي المعلمين، إلي غير ذلك من العيوب والنواقص. (٧٥)

ونتيجة لهذا كله أصبح التعليم عائقاً أمام التنمية بدلاً من أن يكون عنصراً فعالاً في إحداثها، وقيداً يرتبط بالماضي ويجر إلي الوراء أو إلي التغريب بدلاً من أن يكون أداة لتطوير الحاضر ومواجهة المستقبل ودعم الهوية الثقافية (٧٦) وهذا الرأي يتفق مع الدراسات الملحة التي تري أن هناك ثلاث سمات أساسية تغلب علي ناتج التعلم، وهي تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطراد التدهور فيها.(٧٧)

كما لوحظ في العقدين الأخيرين تدني مستوي العملية التعليمية في مدارس التعليم الأساسى ووجود نوع من التعليم الموازي الذي يتم خارج المدارس عن طريق الدروس الخصوصية والتي لها آثارها علي التعليم وعلي

مبدأ تكافؤ الفرص داخل المجتمع المصري، وقد يعزي تدهور جودة التعليم إلي الاهتمام بالكم بافتتاح المزيد من المدارس كل عام لمواجهة الزيادة المستمرة في عدد السكان، علي حساب الكيف أو النوعية الجيدة لهذا التعليم.[٧٨]، ويترتب علي تردي جودة التعليم عدة أمور، أهمها : ضعف إنتاجية العمالة، ووهن العائد الاقتصادي والاجتماعي للتعليم، وتفشي البطالة بين المتعلمين، وتدهور الأجور الحقيقية للغالبية العظمي منهم.

إن هذا الوضع المتمثل في تردي جودة التعليم يحتم الأخذ بأهم موجهات وإجراءات ضبط الجودة النوعية[٧٩] من خلال التقويم المتواصل لجميع الجزئيات المكونة للنظام التعليمي، لذا كان من الضروري أن تكرس الجهود والطاقات اللازمة لتحقيق نقلة نوعية في التعليم وإحداث تغير في فكر إصلاح التعليم في مصر من الكم إلي الكيف والانتقال من مفهوم الإتاحة إلي مفهوم الإرتقاء بالجودة.[٨٠]

ولا شك أن هذا كله يحتم مراجعة التعليم وإعادة النظر في كلفته ومردوده الاقتصادي والاجتماعي، وفي مدي تحقيقه لمعدلات مشاركة عالية، وفي مدي توفيره للفرص التعليمية، المتكافئة جغرافياً وطبقياً ونوعياً، وأخيراً في مدي أخذه بسبل التخطيط الاستراتيجي والمستقبلي. [٨١]

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن برنامج إصلاح التعليم وتطويره يأتي استجابة للأزمة الحادة في نظام التعليم، وعليه فإن أى برنامج للإصلاح يتطلب ضرورة إحداث تغييرات كبيرة وشاملة، تتأسس مبادئها الأساسية علي تداخلية الثقافات وتفاعلها، والثنائية اللغوية، والمشاركة الشعبية، ويتضمن هذا التناول البحث عن طرائق جديدة لتفهم الواقع وصياغته، ويقوم إصلاح المؤسسات والمناهج التعليمية علي أساس مدخل تعليمي اجتماعي يركز علي إحداث تغييرات في ممارسة العملية التعليمية، وتحقيقاً لهذه الغاية، يتم بذل الجهود لتوفير الظروف المؤسساتية والمناهجية الضرورية لإصلاح النظام.[٨٢]

ولا شك أن هذه الأمور، وغيرها، تجعل قضية إصلاح التعليم وتطويره من

حيث الفلسفة والأهداف والأساليب والتقويم، وبعامه مجمل مكونات المنظومة التعليمية وسياقها المحيط بها، ضرورة ملحة تتطلبها ظروف المرحلة الراهنة، ولا يمكن إهمالها أو تجاهلها بما يمكن المجتمع من تجاوز أوضاعه الحالية والتغلب على العقبات التى تعترض طريقة نحو الإبداع والتقدم. وأولى خطواته فى ذلك تكمن فى توفير رؤية إصلاحية جديدة ينصب اهتمامها على كل من مدخلات النظام وعملياته الداخلية ومخرجاته وفق مرجعية إصلاحية تستطيع إيجاد أفراد قادرين على إصدار أحكام سليمة، وعلى شق طريقهم وسط متغيرات جديدة لم يألفوها من قبل وعلى تحديد شكل العلاقات الجديدة فى هذا العصر المتلاحق فى ثوراته، وما يتطلبه ذلك من ضرورة إعادة النظر فى سياسات التعليم وأهدافه وبرامجه بما يتناسب مع ما يريده المجتمع من وراء هذا الإصلاح[٨٣].

هذا، ويشير الأدب التربوى إلى مجموعة من المصادر للإصلاح التربوى، ولكنها جميعها تندرج تحت مصدرين هما :

١-**المصادر الداخلية** : وهى الإصلاحات التى تنبع من النظام نفسه.

٢-**المصادر الخارجية** : التى تأتى من خارج النظام، وهذه الإصلاحات تتم بناء على قرارات وقوانين وتشريعات يتم سنها من قبل صانعى القرار التعليمى مثل القوانين الحكومية، أو قد تكون موجهة بواسطة وسطاء من مؤسسات لها أهدافها الخاصة[٨٤].

وأياً كانت مصادر الإصلاح والتجديد، فإنه لا يمكن إغفال حقيقة أن المدرسة هى المنظمة المسئولة عن تنفيذه فى النهاية، وبالتالى فإنه كلما كانت التجديدات التربوية أكثر التصاقاً بها وتعبيراً عن حاجات حقيقية لها يمكن للمدرسة بعد ذلك أن تقوم بعمليات التنمية والتطوير والانتشار والتبنى والمواءمة والتنفيذ الفعال لهذه التجديدات[٨٥].

هذا، وترى المؤلفة إن الإصلاح الحقيقى لمنظومة التعليم لا يكون إلا ذاتياً، حيث إن التوجه نحو الإصلاح لابد وأن ينطلق من الداخل، كما أن خطة الإصلاح وتنفيذها ينبغى أن تصدر من المؤسسة ذاتها دون توجه من

خارجها ورؤى فوقية تتحكم فى مسارها مع ضرورة توفير كافة الإمكانات اللازمة لتنفيذها حتى يكتب لها النجاح.

خصائص إصلاح التعليم ومعاييره :

لقد أصبح إصلاح التعليم وتطويره من حيث الفلسفة والأهداف والمحتوى والأنماط والأساليب والتقييم، ضرورة ملحة تتطلبها ظروف هذه المرحلة، ولا يمكن إهمالها أو تأجيلها حتى نتمكن من تجاوز الوضع الراهن والتغلب على العقبات والمعوقات التى تعترض طريق الإبداع[٨٦].

ومن الضرورى أن ينبثق الإصلاح من رؤية عامة فاحصة تشخص واقع النظام التعليمى، وتكون لها القدرة على اقتراح حلول مناسبة تمثل الأساس في أية خطة للإصلاح التعليمى.

وتختلف الإصلاحات والتجديدات التربوية فى مدى انتشارها وذيوعها، فبعضها ينتشر بسرعة وفى فترة وجيزة، وأخرى تحتاج لوقت طويل، وهذا يتوقف على خصائص التجديدات والإصلاحات وسماتها الرئيسة ومن أهمها :

١-**النسبية** : يعتبر الإصلاح مسألة نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان، كما أنه يتفاوت فى درجته، فمن التجديد ما يكون طفيفاً أو شكلياً، ومنه ما يكون رئيساً أو جوهرياً.

٢-**المواءمة** : ضرورة التوافق والمواءمة مع الأوضاع والقيم المجتمعية السائدة، فالإصلاح والتجديد الذى لا يتوافق مع المعايير السائدة والنظام الاجتماعى قد يرفض أو يتأجل الأخذ به.

٣-**الوضوح** : حيث أن بعض التجديدات تكون واضحة ويسهل فهمها، وبعضها الآخر يكون صعباً أو لا يمكن فهمه. وتتوقف درجة تقبل الإصلاح على مدى وضوحه وسهولة فهمه، حيث أن أهداف الإصلاح غير المحددة والواضحة ومن ثم التطبيق غير المحدد يمثل مشكلة تعوق عملية الإصلاح فى مسارها الصحيح.

٤-**التواصلية** : ويقصد بها درجة توصيل نتيجة التجديد والإصلاح إلى

الآخرين فبعض التجديدات تكون أكثر سهولة من غيرها فى إيصالها أو نقلها للآخرين، وهذا بالطبع يحدد مدى تقبل التجديد على نطاق واسع [٨٧].

٥-الشمولية.

٦-جودة وقابلية برنامج الإصلاح للتطبيق.

٧-قدرة برنامج الإصلاح على تلبية احتياجات الأفراد داخل النظام[٨٨].

ومن ناحية أخرى، فإن عملية الإصلاح التعليمى الناجحة يجب أن تتصف بعدد من الخصائص الهامة، يتمثل أهمها فيما يلى :

١-**الإصلاح نشاط هادف ومقصود** : يتم التخطيط له مسبقاً، وعليه فالإصلاح ليس نشاطاً عارضاً وإنما يهدف إلى حل مشكلات قائمة أو منع حدوث مشكلات مستقبلية.

٢-**الإصلاح عملية اجتماعية** : حيث ينتج عن الإصلاح فوائد خاصة بالنظام الاجتماعى ككل، أو بعض مؤسساته أو أفراده. وتتطلب هذه الفوائد فى حالة النظام التعليمى – خاصة – مقاييس موضوعية لتحديدها لا سيما أن هذه الفوائد عادة ما يتأخر ظهورها فى حالة التجديدات التربوية.

٣-**الإصلاح عملية تعاونية** ومستمرة ومرنة تحدث فى أطر اجتماعية أو مؤسسية أو فردية، ويتطلب أفراداً مجددين؛ لهم عقول متميزة، وقدرة فائقة على عرض أفكارهم بشكل واقعى ومقنع.

٤-**يتطلب الإصلاح والتجديد تجريباً** متأنياً مصحوباً بتقويم موضوعى، ثم تدرجاً فى التعميم مع استمرار التقويم.

٥-**الإصلاح يأتي من الداخل** ولا مانع من الاستفادة من تجارب الدول الأخرى بشرط مراعاة تباين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين الدول المختلفة[٨٩].

ولاشك أن إصلاح وتطوير التعليم والمؤسسات التعليمية يعد أمراً هاماً وضرورياً لتوفير البيئة المناسبة للانطلاق والتقدم في المجتمعات المتخلفة، وهذا الإصلاح والتطوير ينبغي أن يقوم علي عدة أسس ومعايير أهمها ما يلي:

١- أن تستند عملية الإصلاح والتطوير علي خطة استراتيجية، تتصف بالمرونة الكافية حيث تأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل المؤثرة، ومتطلبات التطوير واستحقاقاته والأهداف التي ينبغي أن يحققها.

٢- ينبغى أن تنطلق السياسات العامة للإصلاح من المسلمات التالية:

* اعتبار الإصلاح التربوي مكوناً أساسياً لمكونات جودة العملية التعليمية.

* يجب أن يكون الإصلاح نابعاً ومرتبطاً بالحاجات الخاصة للمدرسة ووفق المرحلة التي تمر بها والتحديات التي تواجهها وطبيعة البيئة التي توجد فيها المدرسة.

* رسم سياسات تحفيز عالية الجودة للعاملين بالمدرسة، لتحفيزهم علي المشاركة الجدية والتفاعل والاستفادة من برامج التطوير المهني المقدمة إليهم.

٣- تعميم ثقافة التطوير وتوضيح العلاقة بينها وبين تحقيق الجودة وتطوير التعليم ونهضة المجتمع والأمة بأسرها. [٩٠]

٤- وضوح أهداف الإصلاح للمسئولين وللجمهور وإمكانية تطبيقها وقلة كلفتها.

٥-أن يكون الإصلاح جزءاً من إصلاح شمولي مجتمعي، وأن يكون مقبولاً علي مستوي المنفذين وأن يحقق العدالة الاجتماعية. [٩١]

٧-أن يعمل علي تحقيق الامتداد الزمني للتعليم أو ما يسمي بالتعليم المستمر [٩٢].

متطلبات إصلاح التعليم ومحدداته:

إن القائمين علي التعليم، قد التفتوا إلي متطلبات لازمة لنجاح خطط تطوير التعليم، ارتكزت إلي المساندة السياسية والحشد للمجتمع للمشاركة في تنفيذ برامج التحديث تمويلاً وإشرافاً وتقويماً، والجدية والخروج عن المألوف في الإدارة بهدف تحقيق ثقافة الانضباط في المدرسة، وزيادة الموارد المالية السنوية المخصصة في موازنة الدولة للاستثمار، واستمرار مجانية التعليم للجميع مع حشد المجتمع المحلي لتوفير موارد إضافية للإنفاق علي إصلاح

التعليم، وتقبل اللامركزية في إدارة المدارس مالياً وتعليمياً ومبادرة المجتمع لإقامة مدارس جديدة من خلال نماذج المشاركة في التكلفة ومساندة الدولة، وتقبل وجود مؤسسات الاعتماد وضمان الجودة ومؤسسات التقويم وارتباط ذلك بالمعايير العالمية، والتطبيق التجريبي لاستبدال الإدارة المركزية بأسلوب لا مركزي، وقبول المجتمع لفكرة تكامل الأنظمة التعليمية، ومساندة المعلمين لخطوات التطوير المقترحة وتأييدهم لها، وقبول المجتمع لتحدي التغيير والتطوير في التعليم والدور المسئول لوسائل الإعلام القومي والحزبي في تبني خطط تطوير التعليم وتهيئة الجماهير وحشدهم لدعمها، وتطوير آليات لرعاية المتفوقين والنابغين، والتكامل مع مؤسسات التعليم العربية والإسلامية، من خلال المنظمات والاتحادات العربية، خاصة في مجالات تطبيق نظم ومعايير الجودة والاعتماد. (٩٣)

هذا ويتطلب تجديد التعليم وإصلاحه في سياق تجديد المجتمع الحوار الجاد المتواصل في إطار المصلحة العامة علي مختلف المستويات: الأكاديميين من الجامعيين والاقتصاديين والسياسيين والتربويين الممارسين والمنظرين والنقابيين وأعضاء السلطة التشريعية والجمعيات الأهلية والأندية الاجتماعية والإعلاميين والكتاب والمفكرين، وصولاً إلي البدائل والآليات المؤدية إلي التجديد والإصلاح بمختلف درجاته وأنواعه. (٩٤)

كما أن مسيرة إصلاح التعليم تتطلب منظوراً ثقافياً يحدد مقاصده ويوجه حركته، والمنظور الثقافي هو المتضمن للقيم والعادات والمعاني والرموز والتوجهات ومسارات التواصل والحقوق والواجبات والتطلعات والخيارات المحددة لحياة الإنسان فى مجتمعه (٩٥).

ومن الشروط الهامة لنجاح التجديد والإصلاح في الميدان التربوي مايلي:

١-التخطيط المستمر لبرنامج الإصلاح التربوى بالمدارس.

٢-تمركز برنامج الإصلاح المدرسى حول المتعلم.

٣-التأكيد المستمر على التدريب والرقابة[٩٦].

٤-انتقاء قادة الإصلاح والتجديد التربوى، مع امتلاكهم القدرة على بناء مجتمع داعم للتعلم والتجديد واحترام التعددية ومعالجة الإنقسامات.

٥-توافر الوقت اللازم لقيام المدارس بتطبيق برنامج الإصلاح التربوى[٩٧].

٦-إعادة صياغة السياسة التعليمية لكى تتلاءم مع توجهات وفكر الإصلاح.

٧-تغيير فكر وثقافة العاملين لقبول الإصلاحات المدرسية والعمل على تنفيذها[٩٨].

٨-تهيئة البيئة المدرسية الداعمة لتنفيذ عملية الإصلاح المدرسى.

٩-توافر الدعم المالى الكافى للإصلاح المدرسى[٩٩].

فضلاً عن توافر مساحة من الحرية والاستقلال والاختيار للمعلمين للقيام بالتدريس وتطوير المناهج، وكذلك الآباء وأعضاء المجتمع المحلى، للمشاركة فى تطوير التعليم[١٠٠].

كما أن هناك مجموعة من المتطلبات ينبغى توافرها لضمان نجاح الإصلاح المدرسى وتتمثل أهم هذه المتطلبات فيما يلى :

* وجود تعاون هادف بين كافة المشاركين فى برنامج الإصلاح مما يؤدى إلى تكوين رؤية شاملة عن كيفية الإصلاح المدرسى.

* توافر الدعم الملائم من قبل الدولة للقيام بالإصلاحات المدرسية[١٠١].

* وجود رغبة واستعداد لدى العاملين فى الحقل التربوى والمعلمين للاعتراف بأهمية التغيير، وقبوله.

* توافر حوافز ومكافآت للأفراد المشاركين فى الإصلاح المدرسى.

* الاهتمام الكبير بالعلاقات الاجتماعية داخل بيئة المدرسة ودور الانفعالات فى توفير قاعدة أساسية لتحسين وتطوير أداء المؤسسة التعليمية.

* توفير البيانات والمعلومات التى تساعد فى توجيه الجهود المستقبلية للإصلاح المدرسى، ومراجعتها بشكل مستمر[١٠٢].

* وجود مراقبة ومحاسبية لكافة العاملين بالمدرسة عن دورهم فى تنفيذ

الإصلاحات المدرسية.

* توفير الدعم والمساعدة والمرونة والاعتراف بأهمية الإصلاح[١٠٣]

كما أن من شروط نجاح الإصلاحات المدرسية ما يلي :

* وجود علاقات حوار وتعاون بين المعلمين وإدارة المدرسة فيما يتعلق باتخاذ القرارات الخاصة بإصلاح المدرسة والتنمية المهنية للمعلمين.

* أن تصبح الفصول الدراسية بمثابة مجتمعات تعليمية والعملية التدريسية تصبح متمركزة أكثر حول المتعلم، وهذا مما يؤدى إلى تحسين أداء التلاميذ.

* تدريب المعلمين على القيام بأدوار قيادية داخل المدرسة، وذلك لاستدامة جهود التطوير المدرسى [١٠٤].

* أن تكون ظروف العمل مهيئة للعاملين لتدعيم الإصلاح.

* تعيين الموارد اللازمة للإصلاح التعليمى بالمدارس.

* توافر دعم وقبول المعلمين والموظفين والآباء للإصلاحات المدرسية[١٠٥].

* التزام المعلمين والمديرين بالتعاون مع الآباء وكافة القوى المحلية للقيام بالإصلاحات المدرسية.

* توافر الخبرات التعليمية ذات الجودة العالية لكافة التلاميذ [١٠٦].

* تعبئة الموظفين داخل وخارج العملية الإصلاحية على تبنى أفكار الإصلاح والعمل على تنفيذها[١٠٧].

هذا؛ ويتطلب تطوير برامج إصلاح التعليم الأساسى داخل المدارس مايلي :

١– إعداد المعلمين قبل التعيين وأثناء الخدمة من أجل تنمية قدراتهم على تطبيق المناهج وأساليب التعليم الجديدة.

٢– اختبار وتقييم التلاميذ حتى يمكن رفع مستوى نوعية التعليم.

٣–تطوير المناهج وأساليب التعليم والمواد التعليمية، بحيث تصبح هذه العمليات دائمة، وتدخل تحسينات على العملية التعليمية باستمرار.

٤–إدارة عملية الإصلاح، حتى تستوعب كوادر التعليم ، مركزياً وفي

المحافظات والمحليات، برنامج الإصلاح، وتقوم بتنفيذه بكفاءة وفاعلية[١٠٨].

هذا، ومن المعروف أن إصلاح وتطوير التعليم لا يبدأ من فراغ وإنما تفرضه ظروف المجتمع وواقع الحياة وأحوال الناس وما يواجههم من مشكلات وتحديات [١٠٩]، وحتي يكون الإصلاح عملاً علمياً، لابد أن تحكمه ضوابط ومحددات تعمق البصر المستقبلي، وترشد السلوك، وتوجه المسارات.

وتتمثل أهم هذه الضوابط والمحددات فيما يلي :

١- أن يكون الإصلاح عملية مستمرة لا تتوقف عند مرحلة معينة.

٢- أن يكون الإصلاح في إطار قيمي أخلاقي يحكم كل موجهاته وكافة عملياته، سواء من حيث مدخلاته أو عملياته أو مخرجاته.

٣- أن تكون متابعة الإصلاح جزءاً مهماً من خطته ولابد من التأكد من أن ما وضعت خطته صح تنفيذه.

٤- أن ينبثق الإصلاح عن حاجة حقيقية وليس عن رغبة في الإصلاح لذاته أو كسباً لسمعة طيبة للإصلاح. ولقد تنشأ الحاجة للإصلاح عن رؤية للقيادة السياسية وترجمة لتوجهات أيديولوجية جديدة أو مواجهة لمشكلة طارئة لم تكن الإمكانات الحالية قادرة علي حلها أيدولوجية.

٥- أن تتصف خطة الإصلاح بالتكامل في بعديها الرأسي والأفقي ويقصد بالتكامل الرأسي أن تستثمر الجهود السابقة علي خطة الإصلاح الحالية، وأن تمهد لخطط الإصلاح المستقبلية، أما التكامل الأفقي فيقصد به الإتساق بين مكونات خطة الإصلاح المختلفة والتوازن بين عناصرها.

٦- أن تتصف خطة التطوير والإصلاح بالشمول، والاستفادة من خبرات الآخرين.

٧- أن ينطلق الإصلاح من رؤية واضحة وفلسفة محددة تستثمر الماضي وترصد الواقع وتتنبأ بالمستقبل.

٨- أن يوفر الإصلاح فرص التعلم التعاوني بين المدرسة والمجتمع والأسرة.

٩- العمل على مأسسة خطط التطوير والإصلاح حتي نضمن استمراريتها. وتتحقق المأسسة في ضوء:

أ- وضع معايير ومحددات للعمل يلتزم بها الجميع.

ب- اشراك مختلف أطراف العملية التعليمية في التطوير.

جـ-البناء علي جهود السابقين.

د-التصدي لمحاولات الانحراف بخطط التطوير عن مسارها أو تغليب الإهدار فيها.

١٠- تهيئة جميع أطراف العمل المدرسي لخطة التطوير.

١١- أن تحكم خطة الإصلاح المنهجية العلمية وأن تستثمر نتائج البحث العلمي.

١٢- أن يكون الإصلاح مرحلياً مؤدياً إلي إصلاح استراتيجي أعمق جذوراً وأشمل أبعاداً.

١٣- أن تستند خطط التطوير إلى معرفة جيدة بإمكانات الواقع وبيانات إحصائية دقيقة (١١٠).

١٤- أن يحقق الإصلاح التوازن والتناغم بين متطلبات السياسة التعليمية والرغبة فى التطوير المدرسى (١١١).

آليات إصلاح التعليم :

حتى يمكن لمشروعات الإصلاح أن تتم، وحتي يمكن لخطواتها أن تمضي قدماً، فإن الأمر يفرض توافر عدد من الآليات التي تعين علي ذلك، وهذا مما يمكن الإشارة إليه في النقاط التالية:

١- **التشريع**: فالقوانين عادة هي التي تكفل تنظيم العمل علي المستوي العام وما يجب أن يكون من علاقات بين عناصر العمل والمبادئ الحاكمة وأوجه الثواب والعقاب، ومن ثم فليس الأمر في الإصلاح أمر «فكر» نردده فحسب، وإنما لابد من ترجمته إلي ما لابد من إحداثه علي وجه الأرض وضبطه وتقنينه.

٢- **المؤازرة السياسية**: إن جهد الإصلاح يكون دائماً بحاجة إلي

المؤازرة السياسية، لا بمجرد خطاب استهلالي دعائي، ولكن بالتمويل والتشريع والمتابعة.

٣-**الإدارة الديمقراطية**: والإدارة الديمقراطية تتضمن عدداً من المقومات والسمات يأتي في مقدمتها أن تكون لا مركزية، وأن تكون علمية.

٤-**الامكانات اللازمة.**

٥-**المؤازرة الشعبية** : والمؤازرة الشعبية المقصودة هنا تعنى توفير درجة عالية من الوعي بين مختلف الشرائح والفئات والبيئات والمواقع [١١٢].

كما أن من آليات إصلاح التعليم وتحسين فعالية المدرسة أيضاً ما يلي:

١- وضع إطار عمل شامل لتحسين فعالية المدرسة.

٢- استخدام قائمة مراجعة لتقويم فعالية المدرسة Checklist.

٣- استخدام مؤشرات الأداء كمهارات مهمة للقيادة المدرسية من أجل تحسين تحصيل التلاميذ[١١٣].

استراتيجيات إصلاح التعليم :

هناك العديد من الأطر والنماذج المتباينة التي أعدها الباحثون لتصنيف وتوضيح الكيفية التى يتم من خلالها الإصلاح، وهناك أطر نظرية تركز علي استراتيجيات الإصلاح طبقاً لنطاقه ومستوى تنفيذه، ونجد بها تراوحاً بين الجزئية والشمولية، وهناك أطر نظرية تبحث في تصنيف منابع الإصلاح وأطراف التغيير التي قد تحفز عليه، وأطر للتميز بين استراتيجيات الإصلاح طبقاً لدرجة المبادأة أو لاستمرارية التغيير، وتتمثل هذه التصنيفات فيما يلى :

أ) التصنيف طبقاً لنطاق ومستوي الإصلاح وشموله :

يمكن تصنيف استراتيجيات الإصلاح طبقاً لنطاقه ومستواه إلى عدة استراتيجيات علي النحو التالي:

١- **استراتيجية الإصلاح الجزئي**: ويتم فيها التطوير لعدد محدود من المؤسسات وتنصب الجهود علي قلة من العناصر.

٢- **استراتيجية الإصلاح الشامل**: وتشمل التطوير لمختلف العناصر في كل أو أغلب المؤسسات التعليمية[١١٤].

٣- **استراتيجية الإصلاح الأفقي** : تركز علي عدد محدود من العناصر ولكن مع التطبيق علي أغلب مؤسسات التعليم.

٤- **استراتيجية الإصلاح القطاعي** : ويتم هنا انتقاء عدد محدود من المؤسسات ولكن مع تناول مختلف العناصر اللازمة لتطوير الأداء النهائي لهذه المؤسسات[١١٥].

٥- **استراتيجية الإصـلاح التحسينى** : وفى هذا النمط من الجهود الإصلاحية لا يتم فحص القيم الأساسية وعلاقات السلطة داخل المدرسة كجزأ من جهود التغيير، وتوصف بأنها تغييرات من الدرجة الأولى حيث أنها تأخذ ما هو موجود فعلياً وتجعله أكثر فاعلية وكفاءة، بدون تبديل الخصائص المؤسسية الأساسية، أو إجراء أى تغيير جوهرى فى الطريقة التى يؤدى بها الأفراد (القائمون بالإصلاح) لأدوارهم المنوطة بهم.

٦- **استراتيجية الإصلاح الجذرى** : وهذا النمط يركز على التقاليد التربوية والثقافية والاعتقادات الضمنية للممارسات الحالية والتنسيقات المؤسسية، وهذا النمط من الجهود الإصلاحية يوصف بأنه تغييرات من الدرجة الثانية، فهى تسعى إلى إجراء التبديلات الجذرية، حيث تقوم المؤسسات بصياغة الأهداف الجديدة، والبنيات والأدوار التى تحول الطرق الشائعة لأداء الأشياء إلى طرق جديدة لحل المشكلات المستعصية[١١٦].

ب) تصنيف استراتيجيات الإصلاح طبقاً لدرجة التبلور والمبادأة :

يمكن تصنيف استراتيجيات الإصلاح طبقاً لدرجة التبلور والمبادأة إلى ثلاث استراتيجيات على النحو التالي:

١- استراتيجية التبلور التجريبي: حيث الإصلاح في بدايته علي نطاق تجريبي ثم يعمم.

٢- استراتيجية رد الفعل: والتي تقوم علي مواجهة المشكلات بعد حدوثها.

٣- استراتيجية المبادأة والإبداع المخطط : وتعتبر استراتيجية هجومية مبادئة Proactive تستهدف تطوير الأداء من منطلق التخطيط المسبق[١١٧]

جـ) التصنيف طبقاً لاستمرارية التغيير:

وهذا التصنيف يميز بين الإصلاح الديناميكي والاستاتيكي، بحيث يعتبر الإصلاح الإستاتيكي هو الذي يشتمل علي محاولة واحدة للإصلاح، بينما الإصلاح الديناميكي هو الذي يهدف إلي إيجاد أنظمة إدارية تتفاعل مع البيئة المحيطة، ويطور أساليب معالجة المشكلات، ويسعي ليس فقط إلي تحريك النظام، ولكن أيضاً تحريك الهدف والغاية من الإصلاح، فهو إذاً إصلاح يتسم بقدر كبير من المرونة والحركة الدائمة. (١١٨)

د) التصنيف طبقاً لمصدر الإصلاح والقائمين على أمر الإصلاح المدرسى:

يمكن تصنيف استراتيجيات الإصلاح طبقاً لمصدر الإصلاح إلى استراتيجيتين هما:

١- استراتيجية الإصلاح المدرسى القائم على الحكومة (الإصلاح من أعلى لأسفل) (الإصلاح المركزى) وهذا النمط من الجهود الإصلاحية يركز على المركزية فى صنع القرار التعليمى، عند القيام بالإصلاحات المدرسية؛ ويتطلب من المعلمين والمديرين تنفيذ هذه الإصلاحات بدون إبداء آرائهم فيها(١١٩).

٢- استرايتجية الإصلاح المدرسى الفردى (الإصلاح من أسفل لأعلى) (الإصلاح المتمركز على المدرسة) : وهذه الاستراتيجية تركز على إصلاح المدرسة بنفسها، وهذا النمط من الإصلاح يركز على جهود الأفراد داخل المدرسة لإحداث الإصلاح، وأن هذا الإصلاح يأتى من داخل المدرسة، وهذا النموذج للإصلاح يتطابق مع الاتجاه نحو اللامركزية فى صنع القرار التعليمى الموجه للإصلاح(١٢٠)، وهذا النمط متعلق بالإدارة المدرسية والإجراءات الحكومية، وهو يؤثر على كيفية إدارة المدارس، والأدوار التى يؤديها المديرون والمعلمون القائمون على تنفيذ الإصلاحات المدرسية(١٢١).

هـ) التصنيف طبقاً لطرق الإصلاح والتغيير :

يمكن تصنيف استراتيجيات الإصلاح طبقاً لطرق التغيير والإصلاح إلى

أربع استراتيجيات للإصلاح هى :

١- **التجديد التقدمي**: وتهدف هذه الاستراتيجية إلي تنفيذ عدد من التغييرات المتتابعة كل منها بسيط في حد ذاته ولكن تأثيرها التراكمي علي مر الزمن يُحدث تغييراً كبيراً.

٢- **التوسع المتزايد**: تهدف هذه الاستراتيجية إلي تنفيذ تجديدات طموحة وذلك عن طريق الزيادة التدريجية لعدد المدارس.

٣- **التغيير غير المترابط**: يتم فيها تنفيذ برنامج بسيط في عدد محدود من المدارس لكنه لا يتضمن سياسة عريضة أو أهدافاً عامة.

٤- **الدليل الدائم**: هذه الاستراتيجية تظهر فيها نتيجة برنامج شامل طموح في مرحلته التجريبية بصورة واحدة ومباشرة، ولكن لا يمتلك الدعم والإمكانات الضرورية للتطبيق علي نطاق واسع(١٢٢) .

العوامل المؤثرة علي إصـــلاح التعليم :

في القرن الحادي والعشرين، ومع النمو السريع في الشبكة الإلكترونية، ينبغي أن يعاد النظر في تنظيم التعليم، وبالتالي تنظيم عملية التعلم. حيث إن بعض الخبراء يتخوفون من أن بيئة المدرسة، من خلال جمود طابعها، سوف تمثل عنصراً مخيفاً في معارضة إدخال التكنولوجيات الجديدة إلي التعليم وكذا الكثير من الإصلاحات التعليمية (١٢٣) .

هذا؛ ولا يكفى مجرد الوقوف علي تشخيص الواقع باعتباره المدخل الحقيقي لمعرفة معوقات التجديد والإصلاح التربوي إلا أنه ينبغي أن تتعدي ذلك إلي الدراسة التحليلية الثقافية، المحددة لعمليات الإصلاح التربوي سواء كانت هذه القوي والعوامل تنبع من خارج المؤسسة التعليمية التي يتم فيها تنفيذ التجديدات التربوية- أو من داخل النظام المدرسي ذاته، بكل مقوماته وآليات الفعل فيه.

ومن هنا يمكـــن البدء بالعوامل الخارجيـــة المؤثرة علي التجـديد التربوي وإصلاح التعليم والتي حددتهـــا «ماري جوي» (٢٠٠٤) (١٢٤) ، و«أمين

النبوي» (١٩٩٤) [١٢٥] في ثلاثة عوامل هي: العامل السياسي، والاقتصادي والاجتماعي.

كما أن من عوامل البيئة الخارجية المؤثرة علي إصلاح التعليم : الرأي العام والمشاركة في الإصلاح وجماعات الضغط ودورها في إصلاح التعليم والتشريعات والقوانين التي تنظم عمليات إصلاح التعليم[١٢٦].

ويتأثر الإصلاح التربوى بسياسة الدولة ونظامها الاجتماعى ومشكلاتها ونظرتها إلى المستقبل وأهمية التعليم لبناء هذا المستقبل، فالإصلاح فى دولة تعانى من مشكلات الفقر والانفجار السكانى وانخفاض مستوى المعيشة والخدمات، يختلف عن الإصلاح فى دولة أخرى لا تعانى من مثل هذه المشكلات أو غيرها[١٢٧].

ومن ناحية أخري فإنه يمكن النظر إلي عدة عوامل أساسية تؤثر في صنع السياسة، والتخطيط المتعلق بإصلاح التعليم، وهذه العوامل تتمثل في:

١- **نمط الإدارة التعليمية السائد** : وهذا يؤثر بدوره في طريقة تنظيم النظام التعليمي، وتوزيع السلطات والقوي داخل النظام (مركزي- لا مركزي).

٢- **التوجه السياسي في الدولة** (ديمقراطي- استبدادي) [١٢٨].

٣- **الأنماط الطبيعية للمعرفة** واللغة والقيم المتواجدة فى المجتمع[١٢٩].

٤- **توافر الاستعداد لدى العاملين والمعلمين** لتقبل التغييرات وتنفيذ الإصلاحات المدرسية.

٥- **توافر البيانات والمعلومات** التى تساعد فى اتخاذ القرارات التى تعزز التغيير التربوى[١٣٠].

وهذه المكونات والعوامل تشكل اتجاهات عامة تحدد سلوكيات النظام التعليمى نحو الإصلاح.

كما أن هناك عدة سمات للمؤسسة التعليمية تؤثر في فعالية الإصلاح التعليمي وهذه السمات هي:

١- المؤسسة التعليمية نفسها والتي تكون محكومة بالإطار الاجتماعي الذي أوجدها وحدد أدوارها، وتوقعات هذه الأدوار.

٢- العاملون داخل المؤسسة من معلمين وإداريين وفنيين، أي العنصر البشري- وهؤلاء محكومون بالإطار الاجتماعي، وما تلقوه بداخله من ثقافة، وقيم وعادات، وتقاليد[١٣١] .

٣- المؤسسة التعليمية وتعقيداتها الإدارية [١٣٢].

وكذلك هناك بعض العوامل التي تؤثر علي إحداث التغيير الناجح فى مؤسسات التعليم منها : حاجة التغيير لتضافر الجهود القومية والمحلية وكل من يهمهم أمر التعليم، وإحاطة جميع العاملين في التعليم علي المستوي القومي والإقليمي والإجرائي بأبعاد التغيير والإصلاح المختلفة [١٣٣].

صعـوبات ومعـوقـات إصلاح التعليم:

على الرغم من الجهود الكبيرة التى بذلت سياسياً وتربوياً واجتماعياً لإصلاح وتطوير التعليم فإنه ما زال النظام التعليمى يراوح فى مكانه، وما زالت الصعوبات تمنعه من الانطلاق والتحرر من أثقاله التاريخية.

وتتمثل أهم هذه الصعوبات والمعوقات في :

* عدم وضوح الأهـداف، والتطبيق غير المحدد (العشوائى) لبرنامج الإصلاح.

* صعوبة ومدى التغيير والافتقار إلى معرفة البيانات والمعلومات فى المدارس التى تجرى عملية التغيير والإصلاح[١٣٤].

* نقص التمويل اللازم للقيام بالإصلاحات المدرسية.

* ندرة العوامل البشرية المنفذة أو المساندة لبرامج الإصلاح المدرسى مع قلة توافر الثقافة الداعمة للإصلاح المدرسى.

* عدم توافر الوقت اللازم لإنجاز البرامج الإصلاحية[١٣٥].

* الافتقار إلى الاعتراف بوجود مشكلات داخل المدرسة[١٣٦].

* الإجراءات التي يتم بها التغيير والإصلاح.

* خوف الموظفين من اتجاه التغير نحو أعمالهم ووظائفهم [١٣٧].

* عدم وجود فلسفة واضحة لدي القائمين علي التجديد التربوي والمعلمين.

* غياب عنصر التخطيط لمعظم تجارب التجديد والإصلاح، وغلبة العفوية والارتجال والهامشية[١٣٨].

* أن عمليات المبادرة والتخطيط لهذه التجديدات تنبع من المستوي المركزي مستوي وزارة التعليم بينما المعلمين والمسئولين عن تنفيذ التجديدات التربوية في المدرسة لا يزالون بعيدين عن عملية تخطيط التجديدات التربوية[١٣٩].

* عدم قيام الإصلاحات التعليمية علي تشخيص دقيق للأوضاع علي المستوي المحلي، أو أن التضمينات البشرية والمالية وشروط التنفيذ الفعلي لم تدرس بدقة[١٤٠] .

* التخوف من الالتزامات التي سيفرضها التغيير، وهي التزامات تشارك فيها الحكومة والمنظمات الأهلية، والأسرة والأفراد، ثم الخوف كذلك من عدم القدرة علي إحداث التغيير أو تحمل ما ينشأ عنه من تبعات. [١٤١]

وفى هذا الصدد تشير إحدى الدراسات إلى أن من أهم الصعوبات التى تواجه إصلاح التعليم ما يلى :

* ضعف الآليات والامكانات التي تخصص لتنفيذ عمليات الإصلاح، الأمر الذي يؤدي إلي التطبيق الفعلي لعدد محدود فقط من المشروعات والإصلاحات المستهدفة، وإفراغ عمليات الإصلاح من مضمونها والهدف من تحقيقها وتحويلها إلي إصلاحات جزئية محدودة.

* تدني توظيف المعايير القومية في عمليات الإصلاح باعتبارها إطاراً مرجعياً لتطوير التعليم وتحديثه وأساساً لتقويم عمليات الإصلاح والسياسات التعليمية[١٤٢].

كما أن من معوقات إصلاح التعليم ما يلى :

* غياب الفكر الشامل والأسلوب المتكامل في الخطط الإصلاحية.

* التغييرات المستمرة فى البرامج أو الإدارة والتى تؤدى إلى تدنى مستوى الجهود الإصلاحية.

* ضعف مشاركة المعلمين فى اتخاذ القرارات المتعلقة بإصلاح المدرسة

مما يؤدى إلى عدم حدوث تغييرات ملموسة فى عمليتى التعليم والتدريس[١٤٣].

هذا، ويشير البعض إلى أن هناك عدة معوقات قد تعوق برنامج الإصلاح فى تحقيق أهدافه وهذه المعوقات تتمثل فى :

* قلة الأخذ بسياسة مستقرة ناضجة طويلة المدي، في إصلاح التعليم لا تتأثر بتعاقب الوزراء أو القيادات.

* اللجوء إلى أساليب مكتبية نظرية عند إصدار الأحكام والتوصيات بشأن الإصلاحات التربوية[١٤٤] .

* تعدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح التربوي.

* ضبابية الرؤية بالنسبة إلي أولويات الإصلاح نتيجة لنقص المعلومات.

* ندرة ذوي الكفاءات القادرين علي رسم خرائط الإصلاح ومشاهد التطوير، بناء علي أسس علمية مقننة.

* محدودية الميزانيات التي تخصص للبحث والتطوير التربوي [١٤٥]حيث تبقي أغلب المشاريع والخطط التربوية معلقة بانتظار تحسن وضع الموازنة العامة في الدولة.

* غياب منهجية التخطيط التكاملي داخل النظام التربوي، وانخفاض درجة الاستفادة من التجارب العالمية الإصلاحية المعاصرة في مجال التخطيط التربوي.[١٤٦]

كما أن الخطة الإصلاحية قد تفشل تماماً فى التطبيق عندما يوجد تعارض بين القرارات التى يتخذها صناع السياسة التعليمية والقائمون على تنفيذ هذه السياسة داخل المدارس[١٤٧].

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنه لم يتوفر لمصر خلال الفترة السابقة خطة استراتيجية متكاملة وشاملة طويلة المدي لتطوير وتحديث جميع مكونات منظومة التعليم قبل الجامعي بعامة، والابتدائى بخاصة في ضوء رؤية مستقبلية ومتطورة تفي بمتطلبات العصر، ونتيجة لذلك فإن عمليات الإصلاح لم يكتب لها الاستمرارية والاستقرار، الأمر الذي كان له انعكاسات سلبية علي إصلاح

التعليم وعمليات التنمية المجتمعية.

وعليه، فإن إصلاح التعليم ينبغي أن يوفر له وقت وجهد من قبل المسئولين والمخططين والتربويين وصانعى السياسة التعليمية وإمكانات بشرية ومادية كافية لضمان نجاحه، فالإصلاح عملية طويلة المدي ومشروع مستمر ومتواصل.

الجهود الوزارية التى تمت في مجال إصلاح التعليم الأساسى في مصر:

وفيما يلى سوف تستعرض المؤلفة الجهود الرئيسة التى تمت فى مجال إصلاح التعليم الأساسى فى مصر خلال الثلاثين عام الأخيرة أى منذ الثمانينات وحتى الآن، ويمكن تقسيم هذه الفترة إلى :

*** الفترة الأولى من عام ١٩٧٩ إلى ١٩٩٠م :**

شهدت مصر منذ ثمانينات القرن الماضى جهوداً متواصلة لإصلاح التعليم وتطويره[١٤٨]، بهدف نشر التعليم للجميع، وتحقيق تعليم جيد النوعية[١٤٩].

كما شهدت هذه الفترة صدور بعض الوثائق والأوراق حول إصلاح التعليم قبل الجامعى، هذا إضافة إلى طرح مشروعات وخطط تعليمية[١٥٠]، وفى هذا الإطار، تضمنت السياسات والاستراتيجيات والخطط التعليمية، على المستوى النظرى العديد من الإصلاحات على مستوى جميع المراحل التعليمية، ومنها مرحة التعليم الأساسى.

فلقد طرحت «ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر» عام ١٩٧٩، والتى تبلورت معالمها فى «وثيقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر» عام ١٩٨٠م، وفى هذا العام أصدرت وزارة التربية والتعليم تقريراً حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر[١٥١]، وقد تضمن هذا التقرير رأى الوزارة بالنسبة لمعالم تطوير التعليم وتجديده فى نطاق:

* معوقات السياسة العامة للتعليم فى مصر.
* استراتيجية تحقيق السياسة التعليمية الجديدة.
* خطط وبرامج تطوير التعليم وتحديثه، وأسلوب التنفيذ[١٥٢].

وقد تضمنت خطة التطوير مجموعة من البرامج الرئيسة هى :

أولاً : مجموعة برامج تطوير بنية التعليم ومحتواه.

ثانياً : مجموعة برامج تطوير الرعاية التربوية وأساليب التقويم ومعدلات التدفق الطلابى.

ثالثاً : برامج إعداد وتدريب المعلم.

رابعاً : برنامج المبانى والتجهيزات والوسائل التعليمية.

خامساً : مجموعة برامج تطوير الإدارة التعليمية ونظم المعلومات والبحوث والتمويل[١٥٣].

ومن خلال ما تم طرحه «من ورقة العمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر عام ١٩٧٩»، و« تقرير تطوير وتحديث التعليم فى مصر عام ١٩٨٠»، تم الاتفاق على الرؤية المستقبلية للتعليم فيما يلى :

* تأكيد ما أولاه الدستور من أهمية للتعليم باعتباره حقاً تكفله الدولة، وأنه إلزامى فى المرحلة الابتدائية بالإضافة إلى مجانية التعليم، حيث تهدف خطة الوزارة إلى السير بخطوات نحو تحقيق الاستيعاب الكامل للملزمين.

* طبع الدراسة بالطابع العملى، وذلك بالأخذ بنظام التعليم الأساسى كصيغة تعليمية جديدة.

* المواجهة الحاسمة للنقص فى الأبنية المدرسية فى المرحلة الابتدائية للقضاء على نظام الفترتين وتهيئة الظروف لعودة نظام اليوم الكامل.

* عرض الأهداف التعليمية ومنها أن التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج لن يتأتى إلا عن طريق إعداد الكوادر والأطر الفنية والعلمية والإدارية لدفع عجلة التنمية[١٥٤].

وفى ضوء هذه الاستراتيجية، صدر قانون التعليم رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١، وشملت أهم أحكامه مد فترة الإلزام إلى تسع سنوات دراسية ليشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

وقد تم تطبيق المد بدءاً من العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ باعتبار أن التعليم حق للمواطنين جميعاً، وينبغى توفيره لكل الأطفال الذين يبلغون سن السادسة.

وتحقيقاً لذلك، عمدت الدولة إلى التوسع الكمى فى التعليم.

كما أكد قانون التعليم المشار إليه على دور المحليات، وتدعيم اللامركزية فى إدارة التعليم على مستوى المحافظات بطريقة تستهدف التوسع الكمى، بما يضمن تنسيق سياسة القبول لتحقيق تكافؤ الفرص واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحديد أماكن المدارس، وتوزيع الفصول الجديدة على الإدارات التعليمية، والعمل على التحسين النوعى للتعليم.

كما صدر في يوليو ١٩٨٥ تقرير عن وزارة التربية والتعليم. فُصلت فيه المعالم الرئيسة للسياسة التعليمية بدءاً بتحديد الأهداف الاستراتيجية العامة للتربية وسعياً إلى الإصلاح الجذرى للتعليم، وقد تمثل أولها في الارتفاع التدريجى بقدرة النظام على الاستيعاب، وصولاً إلى الاستيعاب الكامل في إطار أوضاع ونظم تعليمية مناسبة، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص. كما أكد ذلك على ضرورة الارتفاع بمستوى الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ، والعمل على تدعيم وتنمية الأجهزة المحلية والجهود الذاتية على مستوى المحافظات تدعيماً لنظام اللامركزية.

وتمثلت أولويات تلك السياسة في التركيز على المرحلة الابتدائية لاستيعاب الملزمين تحقيقاً لديمقراطية التعليم، والعمل على تهيئة المناخ التربوى في المدارس، بالإضافة إلى الاتجاه نحو تحقيق نظام اليوم الكامل بالمدارس والتوسع في إنشاء المبانى المدرسية ومواجهة الدروس الخصوصية بالتوسع في مجموعات التقوية (١٠٠).

وجاءت استراتيجية تطوير التعليم فى مصر فى يوليو ١٩٨٧ فى إطار المبادئ الدستورية لسياسة الدولة فى مجال التعليم، وتركزت منطلقات الاستراتيجية فى أن شمولية التطوير تتصل بمكونات النظام التربوى نفسه من معلم وإدارة تعليمية وطرق تدريس وتلاميذ وأبنية مدرسية وكتب دراسية ووسائل تعليمية...إلخ، حيث أن كل مكون من هذه المكونات يتصل بالآخر اتصالاً وثيقاً، تأثيراً وتأثراً مما يستوجب الإقلاع عن محاولة التغيير والإصلاح فى واحد منها

بعيداً عن المكونات الأخرى[١٥٦].

وارتكزت الاستراتيجية على محاور أساسية، أولها زيادة فعالية ديمقراطية التعليم، وتوفير التمويل اللازم له، وحسن إعداد المعلم وتأهيله بالإضافة إلى زيادة فعالية الإدارة التعليمية، والارتفاع بالمستوى الكيفى للتعليم. وقد حددت المسارات التالية وهى :

* تشجيع دور الجهود الذاتية فى توفير الإمكانات اللازمة للتوسع فى إنشاء المدارس والفصول.

* زيادة فعالية الإدارة التعليمية فى تنفيذ الخطة، وتدعيم اللامركزية[١٥٧].

وفى عام ١٩٨٨ صدر القانون رقم ٢٣٣ الذى خفضت فيه مدة الإلزام إلى ثمان سنوات، مع جعل مدة التعليم الابتدائى خمس سنوات وذلك اعتباراً من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨، وكانت أهم المبررات محاولة توفير أماكن للدراسة، وإلغاء نظام الفترات الثلاث، وتوفير موارد مالية للدولة يمكن أن توجه لتطوير التعليم[١٥٨]، ولكن يبدو أن نتائج الإصلاح والتطوير كانت محدودة مما استدعى طرح استراتيجية جديدة لتطوير التعليم عام ١٩٨٩، وقد ناقشت الاستراتيجية أوضاع التعليم فى ضوء الواقع المصرى بما فيه من متغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية وعلمية وتكنولوجية، ولم تشر الوثيقة، إلى أوضاع التعليم ومشكلاته فى مصر.

هذا، وقد حددت الاستراتيجية أهداف السياسة التعليمية طويلة المدى لإصلاح التعليم فى :

١- التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل.

٢-إقامة المجتمع المنتج باتخاذ التعليم ركيزة أساسية للإنتاج.

٣-تحقيق التنمية الشاملة بتوفير القوى البشرية المؤهلة والمدربة.

٤-إعداد جيل من العلماء فى مجال العلوم الطبيعية والاجتماعية الإنسانية.

وقد وضعت الاستراتيجية عدة محاور للتطوير لتحقيق الأهداف

الاستراتيجية وهى :

١- تحقيق ديمقراطية التعليم عن طريق توفير المبانى التعليمية للحد من الفترات وكثافة الفصول، وإتاحة فرص التعليم للجميع فى مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية وللبنين والبنات واستيعاب جميع الملزمين بمرحلة التعليم الأساسى.

٢- تمويل التعليم.

٣- حسن إعداد المعلم وتدريبه.

٤- زيادة فعالية الإدارة التعليمية.

٥- الارتفاع بالمستوى الكيفى للتعليم(١٥٩).

* الفترة الثانية من عام ١٩٩٠ إلى ٢٠٠١م :

ومع بداية التسعينيات وبالتحديد فى عام ١٩٩٢م، طرحت وزارة التربية والتعليم رؤية أخرى لتطوير التعليم وتحديثه بعنوان «مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل»، وهى وثيقة هامة فى مسيرة تطوير التعليم وإصلاحه(١٦٠)، لأنها جاءت فى أعقاب مؤتمر جومتين حول التعليم للجميع ١٩٩٠»، والذى ركز على ضرورة الاهتمام بالعمل على :

١-زيادة الاستيعاب.

٢- تحسين جودة التعليم.

٣-تحقيق المساواة بين الجماعات الاجتماعية المختلفة، والبنين والبنات، وبين مختلف المناطق الجغرافية.

٤-تحسين كفاءة النظام(١٦١).

كما أنها دعمت المبادئ الأساسية التى قام عليها إصلاح التعليم الأساسى فى الفترة من عام ١٩٩١-١٩٩٦، فضلاً عن أنها تمثل الخلفية والرؤية المصرية لإصلاح التعليم(١٦٢).

وتقدم الوثيقة فى بدايتها تقويماً لأوضاع التعليم القائمة، وجهود الإصلاح السابقة وما آلت إليه أزمة التعليم فى مصر وتذكر الوثيقة بعض الحقائق عن

أوضاع التعليم والمناهج الدراسية والمعلمين والتى يتضح منها :

* ضعف معدلات الاستثمار فى التعليم وانخفاض مستوى الإنفاق على الطالب مقارنة بدول أخرى محيطة بمصر.

* ضعف نسبة الاستيعاب والتى تصل إلى ٧٠٪ أو ٨٠٪ حيث يبقى ما بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من الأطفال خارج المدرسة.

* أما المبانى المدرسية فأكثر من نصفها لا يصلح للاستخدام، حيث لا يوجد بها دورات مياه وآلاف منها آيلة للسقوط، وآلاف بدون نوافذ وأبواب.

* والمعلمون يحصلون على أجور متدنية، كما ينخفض مستواهم المهنى والذى يتطلب إعادة التدريب والتعلم الذاتى.

* والمناهج الدراسية قائمة على الحفظ والتلقين والتلقى السلبى للطالب(١٦٣).

وفى ظل هذه الأوضاع التعليمية، وقصور جهود الإصلاح عن تحقيق الأهداف المنشودة، تطرح الوثيقة رؤية الوزارة للتعليم بوصفه قضية أمن قومى وليس مجرد خدمة خاصة فى ظل التطورات السياسية العالمية، وسيادة اقتصاد السوق، والتحولات التكنولوجية فى عالم المعلومات والاتصالات وما يلقيه ذلك من مسئوليات على النظام التعليمى(١٦٤).

وقد حددت الوثيقة ملامح مواجهة الأزمة وإصلاح الأوضاع القائمة عن طريق ترميم وإصلاح المدارس، وإصلاح أحوال المعلمين، وتطوير المناهج، وإدخال التكنولوجيا وأساليب التعلم الحديثة، وتحقيق الإنسيابية بين أنواع التعليم المختلفة، وعودة الأنشطة المدرسية، ومحو الأمية في إطار التعليم للجميع، وتنمية السلوكيات الحضارية والرعاية الاجتماعية، ورعاية المواهب مع ضرورة الفصل بين الشهادة والوظيفة والاهتمام بالتعليم الخاص (١٦٥).

كما أكدت الوثيقة على عدة مبادئ أساسية لإصلاح التعليم منها : ضرورة وضوح الأهداف العامة للعملية التعليمية، والأهداف الخاصة لكل مرحلة تعليمية وصياغتها في صورة إجرائية، ومراعاة الظروف المحلية وشمول الأهداف

لتتضمن مختلف عناصر العملية التعليمية مع التأكيد على الإدارة المدرسية باعتبارها ركيزة أساسية لتنفيذ السياسة التعليمية[١٦٦].

وخلال الفترة من عام ١٩٩٣م إلى عام ١٩٩٦م بذلت عدة محاولات لإصلاح التعليم فى مصر، وعقدت لذلك عدة مؤتمرات قومية تناولت قضايا إصلاح التعليم قبل الجامعى بعامة والتعليم الأساسى بخاصة، وتأتى أهمية هذه المؤتمرات فى أن ما توصلت إليه من نتائج ومقترحات وتوصيات كان المنطلق والإطار المرجعى للبرامج والمشروعات والإصلاحات التى قامت بها وزارة التربية والتعليم خلال تلك الفترة.

وقد بدأت هذه المؤتمرات بالمؤتمر القومى لتطوير مناهج التعليم الابتدائى عام ١٩٩٣م[١٦٧]، ثم المؤتمر القومى لتطوير التعليم الإعدادى عام ١٩٩٤م[١٦٨]، ثم المؤتمر القومى لتطوير المعلم وتدريبه عام ١٩٩٦م[١٦٩]، وخلصت هذه المؤتمرات بتوصيات وقرارات تستهدف تطوير التعليم وإصلاحه، لعل أهمها ما انتهى إليه مؤتمر تطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته فى أن تصبح جميع مؤسسات إعداد المعلم ذات مستوى جامعى أياً كانت تبعيتها.

كما تحولت توصيات بعض هذه المؤتمرات إلى برامج ومشروعات وصدر بها قرارات وزارية وحدث تطوير للمناهج الدراسية لمرحلة التعليم الأساسى بحلقتيه الابتدائية والإعدادية، وتم على أساسها إعداد الخطط والمواد التعليمية لصفوف هذه المرحلة.

ومع نهاية فترة الإصلاح فى عام ١٩٩٦م، طلبت وزارة التربية والتعليم من منظمة «اليونسكو» أن تقوم جهود مصر فى إصلاح التعليم الأساسى لأن ما آلت إليه أوضاع التعليم حتى عام ١٩٩٦م يمثل خط الأساس الذى انطلق منه برنامج تحسين التعليم الأساسى عام ١٩٩٧م.

وقد أشار التقرير إلى التحسن فى التعليم الأساسى فى مصر فى مختلف جوانبه سواء الكمية أو الكيفية[١٧٠]، وقد اعتبرت اللجنة التى قيمت إصلاح التعليم فى مصر أن مدخل الإدارة الذى اتبعته الوزارة منذ عام ١٩٩١م، يعتبر مدخلاً

ملائماً أدى وظيفته فى توجيه مبادرات الإصلاح الوجهة الصحيحة. وأشارت إلى أن هذه الرؤية الإيجابية لدور الإدارة التى لن تتكرر فى برنامج إصلاح التعليم الأساسى حيث يعد عنصر الإدارة من أكثر العناصر مقاومة للإصلاح، ووقد ساعدت إدارة الوزارة للإصلاح كما يشير التقرير على تحقيق إنجازين مهمين :

الأول : وضع الأسس لتحقيق الأهـداف بعيدة المدى فى بناء قطاع حديث للتعليم الابتدائى والذى يشكل الأساس لمراحل التعليم الأخرى وللنمو الاقتصادى والاجتماعى.

الثانى : تحقيق تقدم ملموس فى وضع مؤشرات التعليم خاصة فيما يتعلق بإتاحة فرص التعليم والمساواة.

وهكذا يقدم التقرير صورة إيجابية عن أوضاع التعليم الأساسى فى مصر من حيث التحسن الكمى والكيفى ونجاح الإدارة القائمة فى تحقيق أهداف الإصلاح[١٧١].

ومن خلال استقراء سلسلة تقارير التعليم «مشروع مبارك القومى» التى كانت تصدرها وزارة التربية والتعليم بصفة دورية شبه سنوية والتى تحمل فى مضمونها معالم السياسة التعليمية الجديدة تبين أنها جميعها تركز فى جملتها على : تحقيق ديمقراطية التعليم، تحقيق وضمان التعليم للجميع، تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، التنمية المهنية للمعلم، الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، المشاركة المجتمعية، التركيز على الكيف فى التعليم لتحقيق الجودة النوعية لمخرجات التعليم.

ومن الملاحظ أن الجديد فى هذه التقارير لا يتمثل فى محتوى ومضمون السياسة التعليمية، إنما تمثل فى الإنجازات التى تحققت فيها، والإجراءات التى اتخذت لتنفيذها، وهو ما أطلق عليه إنجازات التعليم[١٧٢].

وقد قامت الوزارة بوضع إطار استراتيجى عام لتطوير التعليم من خلال رؤية مستقبلية طويلة المدى، والهدف العام لهذه الرؤية هو تحسين الكفاءة والجودة والمساواة :

١-**جودة التعليم** : من خلال تحسين فعالية وملاءمة النظام التعليمى.

٢-**تكافؤ الفرص** : من خلال تحسين معدلات القبول وتحسين الفرص للفئات المحرومة من خدمات التعليم.

٣-**الكفاءة** : من خلال تحسين تخصيص واستغلال الموارد وتحقيق مزيد من الارتباط بين مراحل التعليم المختلفة وزيادة حجم وفرص المشاركة فى تحسين التعليم(١٧٣).

كما وضعت وزارة التربية والتعليم رؤية مستقبلية للتعليم تدور حول المحاور الآتية:

١-تحقيق مجتمع التعلم.

٢-المناهج الدراسية المتكاملة والبينية.

٣-المدرسة المنتجة.

٤-تعدد مصادر المعرفة.

٥-تحديث الإدارة المدرسية.

٦-الجودة الشاملة.

٧-الاستثمار الأمثل للسنوات الذهبية للطفولة المبكرة.

٨-قاعدة معرفية عريضة.

٩-ثورة فى مفاهيم وطرق التعليم.

١٠-التعامل مع النظم المعقدة واللاخطية.

١١-التربية للوالدية.

١٢-إعادة هيكلة النظام التعليمى(١٧٤).

*** الفترة الثالثة من عام ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٢م :**

وقد شهدت هذه الفترة ظهور عدة تجارب فى إصلاح التعليم المصرى قامت بها وزارة التربية والتعليم، ويمكن الإشارة إليها بإيجاز فيما يلى :

١- فى مجال رعاية المناطق المحرومة من الخدمة التعليمية :

أ-تجربة مدارس الفصل الواحد للفتيات.

ب-تجربة مدارس المجتمع.

٢-فى مجال تطوير المناهج وطرق التدريس:

أ-مشروع جايكا JICA لتعليم العلوم بالتعاون مع هيئة التعاون الدولى اليابانية.

ب-تعاون الجانب المصرى الفرنسى لإعداد أنشطة علمية بالتعليم الإعدادى.

٣-في مجال تطوير إعداد المعلم وتدريبه :

أ-برنامج تأهيل معلمى الحلقة الابتدائية للمستوى الجامعى في التعليم عن بعد.

ب-برنامج تدريب معلمى التعليم قبل الجامعى باستخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد (مؤتمرات الفيديو كونفرانس).

جـ-برنامج التنمية المهنية الثقافية للمعلم [١٧٥].

وفى ضوء الهدف العام للتعليم والتعلم وهو «التعليم للتميز والتميز للجميع»، وتماشياً مع أهداف التعليم فى الخطة الخمسية للوزارة ٢٠٠٢-٢٠٠٧، تبلورت مجموعة من الأهداف القومية المنشودة فى مسيرة تطوير التعليم منها :

* مواصلة دعم البنية الأساسية للتعليم تحقيقاً للاستيعاب الكامل للتلاميذ.
* توكيد الجودة الشاملة للتعليم فى إطار عالمى مقارن.
* بناء المعايير القومية للتعليم [١٧٦].

كما أدى ظهور حركة المستويات المعيارية فى التعليم ورسوخها فى العديد من الأنظمة التعليمية إلى قيام وزارة التربية والتعليم بطرح مشروع المعايير القومية للتعليم فى مصر عام ٢٠٠٣م [١٧٧]، ويهدف هذا المشروع فى جملته إلى تحقيق الجودة الشاملة للتعليم قبل الجامعى فى مصر، باعتبار أن هذه المعايير محددة لمستويات الجودة المنشودة فى منظومة التعليم [١٧٨].

وقد تمثلت الأسس الفكرية التى وجهت عملية بناء المعايير القومية للتعليم في مصر فيما يلى:

* تعزيز نموذج التعلم النشط ذاتى التوجه.

* تدعيم المشاركة المجتمعية والمواطنة الصالحة، وتنمية الديمقراطية .

* مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على المعرفة والتكنولوجيا.

* تدعيم أنماط مستحدثة من الإدارة التى تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة.

* تكريس مبادئ العدالة الاجتماعية : والمساواة وتكافؤ الفرص والنابعة من الالتزام بالمواثيق الدولية والوطنية الخاصة بحقوق الإنسان.

* مساعدة النظم التربوية على التجدد، والتطور المستمر.

* تحقيق الالتزام بالجودة والتميز والقدرة على المتابعة والتقييم.

* تدعيم قدرة الممارسين التربويين وكافة المعنيين على التفكير الناقد والإبداع.

* تعزيز قدرة المجتمع على تنمية جيل مؤهل للمشاركة والمناقشة[١٧٩].

هذا، وقد صدر العمل فى ١٥ وثيقة بلغت ١٠٠٠ صفحة، وتم إخراج هذه الوثائق جميعها فى ثلاثة مجلدات، وقد غطت المجلدات الثلاثة للمعايير خمسة مجالات رئيسة تشمل جميعها كل جوانب العملية التعليمية وهذه المجلدات هى :

١-**المجلد الأول** : يضم الإطار الفكرى للمعايير والمؤشرات.

٢-**المجلد الثانى** : يضم المعايير المقترحة للمواد الدراسية التالية : التربية الدينية الإسلامية والمسيحية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية.

٣-**المجلد الثالث** : يقترح المعايير القومية للعلوم والرياضيات.

وقد جاءت المعايير لتشمل مختلف جوانب وعناصر المنظومة التعليمية كما تشمل مختلف المواد الدراسية لمختلف الصفوف الدراسية. كما تؤكد على مخرجات ونواتج التعلم لما ينبغى أن يصل إليه ويحققه جميع الطلاب [١٨٠].

واستنادا إلى الأساس الفكرى لمشروع المعايير اقترحت لجنة التنسيق وضع المعايير والمؤشرات في خمسة مجالات رئيسة تمثل جوانب العملية

التعليمية وهى :

١- **المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم** : يتناول هذا المجال المدرسة كوحدة متكاملة بهدف تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية التى تتضمن كافة العناصر في تفاعل إيجابى لتحقيق التوقعات المأمولة.

٢-**المعلم** : يهتم هذا المجال بتحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك في العملية التعليمية داخل المدرسة متضمناً المعلم والموجه والأخصائى الاجتماعى والأخصائى النفسى.

٣-**الإدارة المتميزة** : وينصب الاهتمام في هذا المجال على الإدارة التربوية في مستوياتها المختلفة بدءاً بالقيادة التنفيذية ومروراً بالقيادة التعليمية الوسطى وانتهاء بالقيادات العليا على المستوى المركزى بالوزارة.

٤-**المشاركة المجتمعية** : يعنى هذا المجال بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع، ويتناول إسهام المدرسة في المجتمع ودعم المجتمع للمدرسة.

٥-**المنهج الدراسى ونواتج التعلم** : ويتناول هذا المجال المتعلم وما ينبغى أن يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من حيث فلسفته وأهدافه ومحتواه وأساليب التعليم والتعلم والمصادر والمواد التعليمية وأساليب التقويم، كما يتناول هذا المجال نواتج التعلم التى تعمل المواد الدراسية على تحقيقها.

وقد بدأ العمل في التطبيق الميدانى للمعايير القومية للتعليم في مصر في العام الدراسى ٢٠٠٣/٢٠٠٤ وذلك بهدف التجريب والتقويم لمدة ثلاث سنوات[١٨١] واشتملت مرحلة تطبيق المعايير على ثلاثة عناصر أساسية هى :

١- وضع مفاهيم أساسية تحكم حركة تطبيق المعايير القومية.

٢- التدريب المكثف للمديرين والمعلمين لنشر ثقافة المعايير وثقافة الجودة فى المدارس ورفع قدرات المعلمين والإداريين لتنفيذ المعايير لتحسين التعليم.

٣- مشاريع استراتيجية تجريبية للتطبيق.

كما قامت وزارة التربية والتعليم بتنفيذ عدة مشروعات تجريبية رئيسة تطبق مدخل تحسين المدرسة اعتماداً على المعايير القومية للتعليم. وتعتبر هذه المشروعات هى التطبيق الفعلى للمعايير وممارستها على أرض الواقع، وتمت تلك المشروعات بالتعاون مع الهيئات الآتية:

١-**اليونسيف UNICEF** : مشروع تعميم التعلم النشط في ٩٠ مدرسة، وبدأ تنفيذ هذا المشروع في العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥م.

٢-**البنك الدولى والاتحاد الأوروبى** : مشروع تحسين التعليم في ٤٠٠ مدرسة.

٣-**مشروع USAID** : مشروع المدارس الجديدة، وهو مشروع المدرسة الفعالة وتفعيل المشاركة المجتمعية في (١٠٠) مدرسة، وبدأ المشروع في بداية العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، في ثلاث محافظات هى الفيوم والمنيا وبنى سويف وثم محافظة الإسكندرية.

٤-**مشروع التقويم الشامل** : والذى تم بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، وطبق في ٢٥٠ مدرسة عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

٥-**المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ومديرية التربية والتعليم بالجيزة** : مشروع تطبيق الإدارة العلمية في ١٠ مدارس.

٦-**وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولى بعمل برنامج لتحسين التعليم (STEAP)** على مستوى التعليم الأساسى يموله الاتحاد الأوروبى والبنك الدولى.

وهذه المشروعات منها ما قطع شوطاً كبيراً.. فى مجالين رئيسين هما المدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية، ومنها ما تقدم بحيث بدأ يناقش كيفية تنفيذ الأطر اللائحية – المالية والإدارية – اللازمة لدعم المشاركة المجتمعية

وتفعيل ديمقراطية الإدارة ولامركزيتها، ومنها ما زال في عملية التخطيط منها ما لم يتجاوز هذه المرحلة بعد وما زال في عملية الإعداد[١٨٢].

وعليه فقد مضت جهود تطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر، فى مسيرة جادة من سبتمبر ٢٠٠٢م، واستمراراً لتلك الجهود الهادفة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم تم إنشاء الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة في التعليم بموجب القانون رقم (٨٢) الصادر بتاريخ ٢٠٠٦/٦/٥م، والذى يهدف إلى القيام بالتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية واعتمادها ودعم القدرات الذاتية لهذه المؤسسات، وجعل المدرسة هى الوحدة القائمة على الإصلاح، حيث تعد المدرسة هى أداة التطوير والوصول إلى أعلى مستويات الجودة، حيث الانتقال من الكم إلى الكيف، ومن التركيز على المدخلات إلى التركيز على جودة النواتج والعمليات التعليمية[١٨٣].

ويتطلب ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم ضرورة الوصول إلى منظومات متكاملة من المعايير القياسية وآليات قياس الأداء طبقاً للمعايير العالمية والدولية، مما يؤدى إلى رفع مستوى جميع عناصر العملية التعليمية وينعكس على القدرة التنافسية للخريجين [١٨٤].

وتهدف الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة فى التعليم إلى ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال :

١- نشر الوعى بثقافة الجودة.

٢- التنسيق مع المؤسسات التعليمية (الجامعات والكليات والمعاهد والمدارس) للوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وآليات قياس الأداء استرشاداً بالمعايير الدولية.

٣- دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتى.

٤- توكيد الثقة على المستوى المحلى والإقليمى والدولى فى جودة مخرجات العملية التعليمية بما لا يتعارض مع هوية الأمة.

٥- التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية

والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات التعليمية[١٨٥].

هذا، وتمنح شهادة الاعتماد للمؤسسة التعليمية إذا تبين من عملية التقويم استيفاء المؤسسة والبرنامج للمعايير المعتمدة، وتلتزم الهيئة برفع تقرير سنوى عن نتائج أعمالها وتوصياتها لرئيس مجلس الوزراء ولرئيس مجلس الشعب[١٨٦].

وهناك إلزام لجميع المدارس الخاصة والحكومية والأهلية فى التعليم العام بالاستعداد لهذا النوع من التقييم [١٨٧].

وتقوم وزارة التربية والتعليم ببناء خطة لتطوير التعليم وبناء نماذج إرشادية لتطوير المدارس بالمحافظات وتهيئتها للاعتماد[١٨٨]، وتتقدم المدارس التى ترغب فى الاشتراك فى برنامج الاعتماد التربوى للهيئة المختصة بطلب، حيث تبدأ دورة الاعتماد والتى تستغرق خمس سنوات في حالة توافر جميع الشروط والمتطلبات اللازمة لنجاح عملية الاعتماد وأهمها : (التمويل – التدريب – الكوادر البشرية) [١٨٩].

واستكمالاً لجهود الوزارة في إصلاح التعليم تم تخطيط برنامج تحسين التعليم الأساسى في مصر بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم، وخبراء ومستشارين من البنك الدولى ممثلاً في هيئة المعونة الدولية IDA، والاتحاد الأوروبى وقد بدأ تنفيذ هذا البرنامج عام ١٩٩٧م وانتهى عام ٢٠٠٦م[١٩٠].

وتقدم هيئة المعونة قروضها بشروط ميسرة للدول غير القادرة على الحصول على التمويل اللازم لبرامجه من السوق، وتمت مفاوضات سياسية متخصصة على مستوى عال بين الحكومة المصرية والجهات المانحة فى أغسطس عام ١٩٩٥م، وفى ضوء تصورات معينة وردت فى الوثيقة الأساسية للبرنامج شروط الاتحاد الأوربى وهى :

١–المشكلات والأولويات التى حددتها مصر لتطوير قطاع التعليم الأساسى.

٢–شرط البنك الدولى فى العمل من خلال دعم القطاعات، وما لدى هيئة المعونة من خبرات فى مجال تحليل قطاع التعليم وبناء المؤسسات بما يناسب

حاجة الحكومة المصرية فى تحسين أداء قطاع التعليم خاصة من جانب الإدارة واتخاذ القرار وتحسين كفاءة ونوعية التعليم الأساسى.

٣-إتفاق التمويل بين الاتحاد الأوروبى والحكومة المصرية، حيث يرحب الاتحاد الأوروبى باتجاه مصر نحو الإصلاح الاقتصادى ورغبة المفوضية الأوروبية فى مساعدة مصر على التغلب على الآثار السلبية للإصلاح وتأثيرها على الفئات الاجتماعية الفقيرة[١٩١].

هذا، ويحدد الاتحاد الأوروبى السمات الأساسية لبرنامج الإصلاح الذى يقوم على أساس لا مركزى، ويرتكز فى تنفيذه على المجتمع المحلى أى يبدأ من القاعدة إلى القمة، ويستهدف المحافظات المحرومة، وتتولى هيئة المعونة الدولية بناء على طلب المانحين - التنسيق مع الحكومة المصرية.

ويتضح مما سبق أن برنامج الإصلاح يقوم على المبادئ والأسس التى تتبناها الجهات المانحة ومن أهمها العمل من خلال مدخل القطاع والتخطيط الاستراتيجى ومشاركة المجتمع المحلى والتنسيق بين المانحين والجهة المتلقية للدعم[١٩٢].

هذا، وقد وضعت الأهداف الاستراتيجية للبرنامج لخدمة فئات مستهدفة هى :

١- تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية فى المحافظات المشاركة فى البرنامج مع التركيز على التلاميذ فى المناطق المحرومة والفتيات وذوى الاحتياجات الخاصة.

٢- المعلمون من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة.

٣- الهيئات ومراكز الأبحاث التابعة لوزارة التربية والتعليم على المستوى المركزى وفى المحافظات عن طريق دعمها وبناء قدراتها.

وفى هذا الإطار ونتيجة للدراسات المتعمقة وكمحصلة للقاءات والاجتماعات المشتركة بين الجهات المتعددة والمستفيدة أو المانحة تحددت الرؤية الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم لتحسين التعليم الأساسى المتوقع فى

مجموعة من برامج العمل وهى كما يلى من واقع الوثيقة الأساسية للبرنامج(**).

١-برنامج العمل الأول : الاستيعاب وتكافؤ الفرص

ويتحقق من خلال عدد من الأهداف الاستراتيجية هى :

الهدف الأول : زيادة نسبة قيد الفتيات ٢٪ سنوياً والبنين ٢,١٪ سنوياً.

الهدف الثانى : توفير فرصة ثانية لتعليم الأطفال فى سن الرابعة عشر مع التركيز على تعليم الفتيات.

٢-برنامج العمل الثانى : تحسين نوعية أداء التلاميذ (جودة التدريس والتعلم)

ويتضمن البرنامج عدداً من الأهداف هى :

الهدف الأول : تقليل الفقد فى النظام التعليمى (الإعادة والتسرب).

الهدف الثانى : تطوير نوعية التدريس والتعلم من أجل التأكيد على اكتساب التلاميذ للمهارات الأساسية إلى المستويات المحددة حتى الصف التاسع.

الهدف الثالث : تحسين نوعية برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة.

الهدف الرابع : تحسين الإمكانات البشرية فى الهيئات المشتركة فى تنفيذ جودة العمل فى برنامج تحسين التعليم الأساسى.

٣-برنامج العمل الثالث : كفاءة النظام (تحسين كفاءة النظام)

ويتضمن عدداً من الأهداف الاستراتيجية هى :

الهدف الأول : تطوير كفاءة استخدام المصادر البشرية والفيزيقية والمالية.

الهدف الثانى : رفع مستوى دقة البيانات وارتباطها بالتخطيط التربوى والإدارة.

الهدف الثالث : تقديم آليات لتحسين دافعية ومحاسبية (مساءلة) المعلمين والإداريين على جميع المستويات.

الهدف الرابع : دعم الإدارة المركزية والمحلية لبرنامج تحسين التعليم.

الهدف الخامس : تقوية وحدات تنفيذ البرنامج على المستوى المركزى

والمحلى لتحقيق المهام المدرجة فى خطة العمل السنوية.

الهدف السادس : اشتراك الهيئات العاملة فى المحافظة فى التخطيط والتنفيذ لضمان استمرارية البرنامج فى ظل الظروف والمساندة المحلية.

الهدف السابع : إقرار آليات للتغذية الراجعة والتقييم المستمر والتعديلات لأنشطة البرنامج[١٩٣].

وقد اعتمد برنامج تحسين التعليم الأساسى فى مصر على نمط لا مركزية الإدارة حيث تم إنشاء كيان مركزى خارج الوزارة يسمى «وحدة التخطيط والمتابعة» ولكن يتبع الوزير، ومن ثم يقدم تقاريره لوزير التعليم، ويكون مسئولاً بشكل مباشر عن تنفيذ البرنامج أمام الوزير والجهات المانحة [١٩٤].

كما أنشئت «وحدات تخطيط ومتابعة» على مستوى المحافظات المشاركة فى البرنامج، وبدأ التطبيق التجريبى فى محافظتين هما الشرقية، والفيوم ثم زادت مع نهاية البرنامج إلى ١٥ محافظة.[***]

وقد تم تصميم البرنامج على أن ينفذ فى خمس سنوات من ١٩٩٦م – ٢٠٠١م، ولكن نظراً لتعقد البرنامج وطول الفترة اللازمة لموافقة مجلس الشعب وللبيروقراطية فى التنفيذ وفى الحصول على موافقة الجهة المانحة نظراً لتعقد شروط الصرف امتدت فترة التنفيذ لمدة تسع سنوات من عام ١٩٩٧– ٢٠٠٦م[١٩٥].

ومن النتائج غير المباشرة هو ما نتج عن توصية التقرير الختامى لبرنامج تحسين التعليم الأساسى بضرورة إنشاء كيان دائم داخل وزارة التربية والتعليم يعين الوزارة ويقدم المشورة والدعم الإدارى والاستراتيجى لوزير التعليم، على أن يتمتع بنفس المرونة التى أتيحت لوحدة التخطيط والمتابعة. ويمكن القول بأن هذه التوصية أخذت طريقها للتنفيذ فى وزارة التربية والتعليم، وكان من نتائجها صدور الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم (٢٠٠٧–٢٠١٢)[١٩٦].

لقد ظهر فى تقديم الخطة الاستراتيجية والمنهج المتبع أنها تسير وفقاً لنموذج التخطيط الاستراتيجى من حيث تحديد رسالة وزارة التربية والتعليم

فى التزامها بتطوير نظام التعليم قبل الجامعى فى مصر لتقديم نموذج رائد فى المنطقة، وذلك من خلال توفير تعليم عالى الجودة للجميع كحق أساسى من حقوق الإنسان، وإعداد كل الأطفال والشباب لمواطنة مستنيرة فى مجتمع المعرفة فى ظل عقد اجتماعى قائم على الديمقراطية والحرية والعدل الاجتماعى وتأسيس نظام تعليمى لا مركزى يدعم المشاركة المجتمعية والحوكمة الرشيدة، ويكفل إدارة إصلاح التعليم بطريقة فعالة على مستوى المدرسة وكل المستويات الإدارية أو انطلاقاً من هذه الرسالة تم وضع ثلاثة أهداف أساسية هى:

١- التأكيد على جودة العملية التعليمية باعتبارها ركيزة لتحقيق التحرك نحو اقتصاد المعرفة.

٢- التأكيد على عدالة إتاحة فرص التعليم لكل الأطفال المصريين.

٣- التأكيد على تحقيق نظام إدارى فعال داعم للامركزية والمشاركة المجتمعية.

وقد صيغت الوثيقة فى ضوء متطلبات التخطيط الاستراتيجى حيث تحلل الوضع الراهن، وتدرس البنية الداخلية للنظام التعليمى، وتضع نموذجاً للتحليل والتوقع بوصفه أداة لفهم وتحليل الوضع الراهن فى مصر وكيفية التعامل معه[١٩٧].

وتبرز الخطة الاستراتيجية عدة قضايا تعليمية تحتاج إلى مواجهة على أسس علمية ومالية وإدارية وأهمها ما يلى :

١- قضية الدروس الخصوصية وأبعادها المختلفة التعليمية والاقتصادية والسياسية والمجتمعية، وكيفية مواجهتها.

٢- قضية ترشيد الإنفاق على الكتب المدرسية واقترانها بتعدد مصادر التعلم الإلكترونية واللاالكترونية.

٣- قضية الفجوة بين مؤشرات إجمالى القيد فى المرحلة الابتدائية وهو (٨,٩٪) والمرحلة الإعدادية وهو (٣٦٪)، وأهمية رفع الكفاءة الداخلية لنظام التعليم، وتوظيف مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع.

٤- قضية تحسين التحصيل الدراسى فى التعليم.

٥- قضية نظام اليوم الكامل وإلغاء نظام الفترات حيث تمتد مدة البقاء اليومى فى المدرسة إلى ٤ ساعات فى المتوسط فقط، بينما يجب ألا تقل المدة عن (٦-٧) ساعات يومياً.

٦- قضية توزيع المعلمين المؤهلين بعدالة بين الريف والحضر.

٧- قضية من هم خارج منظومة التعليم ١٤ سنة فأكثر وكيفية تدعيم مدارس المجتمع لاحتوائهم.

٨- قضية تسرب المتعلمين.

٩- قضية التلاميذ فى المناطق الجغرافية المحرومة وذات المستوى الاجتماعى والاقتصادى المنخفض، وبخاصة التلاميذ الذين ينتمون إلى مناطق فقيرة[١٩٨].

وتتضمن الخطة ١٢ برنامجاً لتحقيق هذه الأهداف، وأعطيت الأولوية لها لشمولها تقريباً على جميع نواحى التعليم والتعلم فى إطار التوقعات للسياقات المجتمعية على مدى السنوات الخمس ٢٠٠٨/٢٠٠٧ إلى ٢٠١٢/٢٠١١، وهذه البرامج تتمثل فى :

١- الإصلاح الشامل للمناهج، ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

٢- الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوى.

٣- تحديث نظم الموارد البشرية والتنمية المهنية.

٤- التأصيل المؤسسى للامركزية.

٥- التطوير التكنولوجى ونظم المعلومات.

٦- تحديث نظم المتابعة والتقويم.

٧- تطوير بناء المدارس وصيانتها.

٨- تطوير رياض الأطفال.

٩- إصلاح التعليم الأساسى.

١٠- تحديث التعليم الثانوى فى مصر.

١١- التعليم المجتمعى للفتيات والأطفال غير الملتحقين بالتعليم.

١٢- تعليم ودمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة(١٩٩).

هذا، وسوف تركز المؤلفة هنا على البرنامج التاسع والخاص بإصلاح التعليم الأساسى، وذلك نظراً لارتباطه بموضوع الكتاب الحالي.

برنامج إصلاح التعليم الأساسى:

وتتمثل الأهداف العامة لهذا البرنامج فى :

١- تعميم التعليم الأساسى للجميع.

٢- العدالة فى إتاحة الفرص التعليمية عالية الجودة.

٣- تمكين المتعلمين من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم.

٤- تنمية قدرات المتعلمين المعرفية والإبداعية.

٥- إكساب المتعلمين قيم الحوار والمواطنة والديمقراطية والتسامح.

وتتمثل أهم محاور البرنامج الرئيسة فيما يلى :

١- تحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال (٦-١٤) سنة في التعليم الابتدائى والإعدادى.

٢- تحسين جودة الحياة السياسية والاجتماعية من خلال الأنشطة المدرسية والرعاية الطلابية.

٣- تطوير المناهج وطرق التدريس.

٤- التقويم من أجل تحسين نواتج التعلم.

٥- إعادة تأهيل وتوزيع الإداريين المؤهلين تربوياً للعمل كمعلمين لحل مشكلة العجز في بعض التخصصات.

٦- رفع الوعى المجتمعى بإصلاح التعليم الأساسى وتعبئة المجتمع بأسره للنظر إلى التعليم كقضية مجتمعية رئيسة.

وكانت أهم المعالم الاستراتيجية التى ركز عليها برنامج إصلاح التعليم الأساسى ما يلى :

١-التطوير الشامل للمنهج في مرحلة التعليم الأساسى.

٢-إكتساب المهارات الضرورية لممارسة التعلم الذاتى بشكل مستمر ونشط.

٣-تقويم أداء المتعلمين باستمرار وبصورة شاملة لجميع النواحى الإدراكية والقيمية والمهارية.

٤-التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ليكتسبوا مهارات مهنية تتلاءم مع التطورات الحديثة في المناهج الدراسية والمتابعة والتقويم وطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المناهج.

٥-دعم وتوسيع نطاق المشاركة المجتمعية في التعليم وتحمل مسئولية الدعم المالى مع مؤسسات المجتمع المدنى ورجال الأعمال والقطاع العام والخاص.

٦-تشجيع المشاركة في أنظمة الاختبار الدولية مثل :

أ-برنامج التقويم الدولى للطلاب بيزا (PISA)، وبرنامج الاتجاهات نحو الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات تيمس (Timss) .

٧-خفض معدلات الرسوب والتسرب والتأخر الدراسى خلال توافر برامج علاجية مناسبة.

٨-تطبيق الكادر الخاص للمعلمين مالياً ومهنياً، وبمقتضاه يتم الترقى المالى والإدارى وفق امتحانات لقياس النمو المهنى.

٩-تطبيق برامج تحويلية للمعلمين للمساعدة فى :

أ-تثبيت المعلم في المهنة بعد اجتيازه للبرامج التحويلية لسد العجز في بعض التخصصات.

ب-دعم الفصول عالية الكثافة بمشاركة معلمين اثنين في التدريس.

١٠-تحسين جودة الحياة المدرسية من خلال الرعاية الصحية والاجتماعية والتغذية السليمة والأنشطة التربوية، واتباع الأساليب الديمقراطية [٢٠٠].

ولكن كانت هناك مجموعة من الصعوبات التى تواجه تنفيذ هذه البرامج

ومن هذه الصعوبات ما يلى :

١- الافتقار إلى الرؤية والرسالة والتقويم الذاتى وخطة التطوير فى كل مدرسة.

٢- نقص كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفى بمتطلبات الإصلاح والافتقار إلى السلطة الإدارية للحكم الرشيد.

٣- تفشى المركزية والبيروقراطية وتداخل المسئوليات بين المستويات الإدارية.

٤- محدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومى.

٥- سيطرة أساليب التدريس التلقينية وأساليب التقويم المبتورة وعدم مرونة المناهج لمركزيتها وعدم وفائها بالمطالب المحلية.

٦- غياب نظام المتابعة وتوكيد الجودة، وعدم فعالية كل من : وحدات التدريب فى المدرسة والإدارة.

٧- ضعف ملاءمة بعض المبانى المدرسية ونقص المرافق مثل المعامل والمكتبات وحجرات النشاط ونقص التجهيزات المتطورة.

٨- نقص كل من :الوعى المجتمعى والمشاركة المجتعية ومشاركة الآباء والأسر فى تطوير المدرسة[٢٠١].

وفى هذا الصدد يشير تقرير «تحليل الموقف» الذى أصدرته وزارة التعاون الدولى إلى أن هناك قصوراً فى تنفيذ الجوانب الأساسية فى الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر.

وقد بدى ذلك واضحاً فى النقاط التالية :

* ضعف قدرة الوزارة على تحقيق إنجازات ملموسة فى برامج التعليم المجتمعى.

* ضعف القدرة على تحقيق جيمع أهداف الخطة الخاصة بالنهوض بالجودة.

* ضعف القدرة على القضاء على الكثافة العالية فى المدارس من خلال

بناء مدارس جديدة.

* ضعف الإنفاق على التعليم، ونقص التمويل اللازم للإنفاق على البرامج الأثنى عشر لتطوير التعليم[٢٠٢].

خاتمــة :

وبعد....؛ فإنه على الرغم من الجهود الكبيرة التى بذلت فى مجال إصلاح التعليم الأساسى فى مصر إلا أنه يلاحظ تكرار معظم العناصر الأساسية لمواجهة الأزمة التعليمية، وذلك لاستمرار نفس المشكلات التى لم تحلها مبادرات الإصلاح السابقة. وعليه فإننا نحتاج دائماً إلى استمرار تشخيص ودراسة واقع النظام التعليمى بهذه المرحلة التعليمية الهامة من خلال مؤشرات الأداء المؤسسى وذلك للتعرف على أوجه القوة والضعف فى مبادرات وجهود إصلاح التعليم وذلك لتدعيم جوانب القوة وتلافى أوجه القصور والضعف فى برامج وخطط الإصلاح ومراعاة ذلك عند التخطيط المستقبلى لإصلاح التعليم الأساسى.

الهـــوامـــش

(١) حسين بشير محمود: دور كليات التربية في إصلاح التعليم في مصر الواقع- التحديات-الطموح، المؤتمر العلمى السابع عشر لكلية التربية بدمياط : «دور كليات التربية في إصلاح التعليم»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، ١٢-١٣ نوفمبر ٢٠٠٥م، ص ٦٣

(٢) محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص١٤.

(٣) محمد السيد حسونة: الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، صحيفة التربية، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، العدد (١)، السنة (٥٨) أكتوبر ٢٠٠٦م،ص ٩.

(٤) يحيي مصطفي كمال الدين: المشاركة الحزبية في إصلاح التعليم قبل الجامعي في كل من جمهورية مصر العربية وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣م، ص٢.

(*) ومن هذه المؤتمرات على سبيل المثال :

- المؤتمر العلمى السابع عشر : «دور كليات التربية فى إصلاح التعليم»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ١٢-١٣ نوفمبر ٢٠٠٥م.

- المؤتمر العلمى السنوى السابع : «الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى»، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة: ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦ .

(٥) عبد العزيز بن عبد الله السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي علي مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ للنشر، الرياض، ٢٠٠٤م، ص٢٣٧.

(٦) محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط

الخارج، مرجع سابق، ص١٥.

(٧) محمد السيد حسونة: الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ص ٩، ١٠ .

(٨) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ص ٢٢٢-٢٢٣ .

(٩) مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ٣٦٨.

(10) Webster's Encyclopedic unabridged Dictionary of The English Language; Gramercy Books, New York, 1994, P. 1206.

(11) Thomas, R. M. ; Educational Reforms, Implementation of decision-making participation : Overview, in Husén, Torsten &T. Neville Postlethwaite (eds.) The International Encyclopedia of Education, 2nd ed., Vol.4, Pergamon, New York, 1994, P.1852.

(12) Masemann, V. L.; Educational Reform : Impact of Indigenous forms of Knowledge : Overview, In Husén, Torsten & T. Neville Postlethwaite (eds.), The International Encylopedia of Education, 2nd ed., Vol.4, Pergamon, New York, 1994, P. 1848.

(١٣) محمد منير مرسى : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢م، ص ٧ .

(١٤) ريتشارد ساك : تصنيف أنماط الإصلاحات التعليمية، ترجمة : حمدى أحمد النحاس، مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، العدد (١)، ١٩٨١م، ص ٤٠ .

(١٥) محمد خيرى محمود : منظومة مقترحة لإصلاح التعليم فى مصر، المؤتمر العلمى السنوى السابع : «الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى»، الجزء الثانى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م، ص ٤٩٢ .

(١٦) حسن حسين البيلاوى : سوسيولوجيا الإصلاح التربوي فى العالم الثالث،قضايا تربوية (١)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨، ص ص ٩-١٠ .

(١٧) محمد صبري الحوت : إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مرجع سابق، ص ١٨ .

(١٨) سعاد بسيونى عبد النبى : بحوث ودراسات فى نظم التعليم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠١، ص٤٧.

(١٩) فاتن محمد عزازى : رؤية استراتيجية لتجديد التعليم الثانوى العام فى مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤م، ص ٩ .

(20) Fagirlind, Ingemar & Saha, Lawrence J.; Education and National Development : A Comparative Perspective, Oxford; Pergamon Press, 1983, P. 139.

(21) Lawrence, Loretta B.; Case Study of Implementing Reform in an Urban setting : an Investigation of three Elementary schools, Ph. D., Northern Illinois University, December 2000, P. 5.

(٢٢) محمد توفيق سلام : اللامركزية رؤية للإصلاح المؤسسي فى التعليم قبل الجامعى فى مصر (إطار نظرى)، المؤتمر العلمى السنوى السابع: «الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى»، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ٤٣٢ .

(٢٣) شبل بدران، وكمال نجيب : التعليم الجامعى وتحديات المستقبل، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٦م، ص ١٨٤.

(٢٤) حسين بشير محمود : حول الدور المؤسسي لعمليات إصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، المؤتمر العلمى السنوى السابع : «الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى»، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ٢٤١ .

(٢٥) مجدى صلاح طه المهدى : المرجعية الأمريكية، للإصلاح وانعكاساتها على الواقع التربوى فى مصر دراسة تحليلية نقدية»، المؤتمر العلمى السابع عشر لكلية التربية بدمياط : «دور كليات التربية فى إصلاح التعليم»، مرجع سابق، ص ٢٨٥ .

(٢٦) أمين محمد النبوي : العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعى، دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية وفرنسا وانجلترا والولايات المتحدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩١، ص٣٩.

(٢٧) حسين بشير محمود : دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر الواقع – التحديات – الطموح، المؤتمر العلمى السنوى السابع عشر لكلية التربية بدمياط : دور كليات التربية فى إصلاح التعليم، مرجع سابق. ص ص ٦٤-٦٥.

(٢٨) سعيد إبراهيم طعيمة : فلسفة التجديد ونماذجه فى التعليم – دراسة فى التعليم الثانوى المصرى، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م، ص ٣٣

(٢٩) أمين محمد النبوي : إدارة التجديد التربوي فى التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤م، ص ٢٥ .

(٣٠) محمد عبد الحميد محمد : اتجاهات التجديدات التربوية، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد (٣)، العدد (١)، يونيو ٢٠٠٠م، ص ٢٥٨ .

(٣١) حسن حسين البيلاوى : سوسيولوجيا الإصلاح التربوى فى العالم الثالث، مرجع سابق، ص ص ٩-١٠ .

(٣٢) مصطفى محسن : الخطاب الإصلاحى التربوى، بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضارى «رؤية سوسيولوجية نقدية»، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩٩م، ص ص ٥٨-٥٩ .

(٣٣) عايد أحمد الخوالدة : إدارة التجديد والإصلاح التربوى، مشكلات الواقع - وتوجهات المستقبل، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م، ص ٣٦ .

(٣٤) شبل بدران، وكمال نجيب : التعليم الجامعى وتحديات المستقبل، مرجع سابق، ص ص ١٨٥-١٨٦ .

(٣٥) أمين محمد النبوى : العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعى، دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص ٢

(36) Cameron, Jeanne A.; Neither Excellence Nor Equity: A Case Study of Reform, Reproduction, and Resistance at an Urban Elementary School, Ph.D, State University of New York, 1997. PP 1-2.

(٣٧) حسن شحاته : نحو تطوير التعليم فى الوطن العربى بين الواقع والمستقبل، سلسلة آفاق تربوية متجددة، تقديم : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص٤٧ .

(٣٨) إبراهيم رمضان الديب : التطوير المهنى فى المؤسسات التعليمية الحديثة، دار القلائد، المنصورة، ٢٠٠٧م، ص ص ١٥-١٦.

(٣٩) حامد عمار: الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية واقتصادية تربوية، سلسلة دراسات في التربية والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، يناير ٢٠٠٦م، ص٢٤.

(٤٠) محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مرجع سابق، ص٢٠.

(٤١) حسن شحاته: نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، سلسلة آفاق تربوية متجددة، مرجع سابق، ص٢٤.

(٤٢) عايدة عباس أبو غريب: بناء القيم الأساسية اللازمة للتطوير والتحديث والإصلاح المؤسسي في الوطن العربي، المؤتمر العلمي السنوي السابع : «الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، الجزء الأول، مرجع سابق، ص١٥٢.

(٤٣) محمد صبري الحوت، وناهد عدلى شاذلي: التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ٢٢٥.

(٤٤) مجدي صلاح طه: المرجعية الأمريكية للإصلاح وانعكاساتها علي الواقع التربوي في مصر دراسة تحليلية نقدية، مرجع سابق، ص ٢٨١.

(٤٥) محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مرجع سابق، ص ص٢٠-٢١.

(٤٦) حامد عمار: نحو تجديد تربوي ثقافي، سلسلة دراسات فى التربية والثقافة (٥)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ١٣-١٤ .

(٤٧) سالم عويس: اتجاهات الإصلاح في الفكر التربوي المعاصر، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد (٣)، العدد (٢)، تموز ٢٠٠٥م، ص٥١.

(٤٨) علي السيد أحمد طنش: التعليم وعلاقته بالعمل والتنمية البشرية في الدول العربية تحليل مقارن وتصور لملامح استراتيجية مستقبلية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (٣)، العدد (١)، يناير ١٩٩٧م، ص٧.

(٤٩) حامد عمار، ومحسن يوسف: إصلاح التعليم في مصر، تقديم: إسماعيل سراج الدين، مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية، ٢٠٠٦م، ص١٩.

(٥٠) محمد عبد السميع الحملاوي: نحو تطوير جذري للتعليم قبل

الجامعي، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد (٩)، الجزء (٦٧)، ١٩٩٤م، ص ص ١٣-١٦.

(٥١) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية : تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية، ٢٠٠٨، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ص ١١٨ - ١١٩، ص ص ٢٩٦ - ٢٩٧.

(٥٢) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : التعليم الأساسى فى مصر، القاهرة، مايو ٢٠٠٨، ص ٨٠.

(٥٣) محمد غازى بيومى : نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجى في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٣)، الجزء الثانى، إبريل ٢٠٠٩م، ص ٣٨.

(٥٤) حامد عمار، محسن يوسف: إصلاح التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ص ١٢٧-١٢٨.

(٥٥)حسن شحاته: التعليم.. دعوة للحوار في الوطن العربي، سلسلة آفاق تربوية متجددة، تقديم: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ص ٢٢-٢٤.

(٥٦)جابر عبد الحميد جابر: التقييم كأداة للإصلاح التربوي (ورقة للمناقشة)، المؤتمر العربي الأول: الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١م، ص ص ١٠-١١.

(٥٧) محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مرجع سابق، ص ص ٢٠-٢٧ (بتصرف).

(٥٨) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ٢٢٦.

(٥٩) محمود أحمد شوق، محمد مالك سعيد: تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٥م، ص٧.

(٦٠) هاني محمد يونس: دراسة تحليلية لآراء النخبة في تطوير التعليم العام المصري في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها، ٢٠٠١، ص٢.

(٦١) ضياء الدين زاهر: التخطيط الشبكي للبرامج والمشروعات التعليمية، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢م، ص ص ٧-٩.

(٦٢) محمد عبد الرازق إبراهيم : تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٩م، ص٢.

(٦٣) جيروم بندي: وجهات نظر/ مناظرات. أى تربية للقرن الواحد والعشرين، ترجمة : محمد سلامة آدم، مستقبليات، «الملف المفتوح» تعليم الفنون تحد لأسلوب القولبة»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٢)، العدد (٤)، ديسمبر ٢٠٠٢م، ص ص ٤٩٤-٤٩٦.

(٦٤) إبراهيم رمضان الديب: التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة، مرجع سابق، ص ص١٢-١٣.

(٦٥) مارتن كارنوي: العولمة وإصلاح التعليم- الذي ينبغي أن يعرفه المخططون، ترجمة : محمد جمال نوير، العربي للنشر، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ص ١٣-١٤.

نقلاً عن : محمد توفيق سلام: اللامركزية رؤية للإصلاح المؤسسي في التعليم قبل الجامعي في مصر (إطار نظري)، مرجع سابق، ص ص ٤٣٣-٤٣٤.

(٦٦) حامد عمار، ومحسن يوسف : إصلاح التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٢٠ .

(٦٧) أحمد عبد الفتاح الزكي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مدرسة المستقبل عرض وتحليل، المؤتمر السنوي لقسم أصول التربية : «المدرسة المصرية في ضوء تكنولوجيا المعلومات وتحديات عصر العولمة»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٥-٦ نوفمبر ٢٠٠١م، ص٤٨٧.

(٦٨) عماد عبد اللطيف محمود : دور الجامعة فى مواجهة المشكلة السكانية فى صعيد مصر «رؤية جامعة سوهاج»، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمى الأول لكلية الطب، جامعة أسيوط : «مواجهة المشكلة السكانية فى صعيد مصر»، كلية الطب، جامعة أسيوط، ١-٢ إبريل ٢٠٠٩م.

Available at; dremad abdellatif.blogspot.com.

(٦٩) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : قطاع الإحصاءات السكانية والتعدادات حتى ٢٠١١/٧/١، القاهرة، ٢٠١١م، ص ٣٠.

(٧٠) حنان أحمد رضوان : الأبعاد التربوية للمشكلة السكانية «الواقع وسيناريوهات المستقبل»، دراسات فى التعليم الجامعى، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، العدد (١٧)، أبريل ٢٠٠٨، ص ١٤١.

(٧١) محمد السيد حسونة: الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ص ٥-٦.

(٧٢) حامد عمار: نحو تجديد تربوي ثقافي، سلسلة دراسات في التربية والثقافة (٥)، مرجع سابق، ص ص ٧١-٧٢ .

(٧٣) سعيد اسماعيل علي : نحو استراتيجية لتطوير التعليم الجامعى فى مصر، كتاب الأهرام الاقتصادي، مؤسسة الأهرام، القاهرة، العدد (٢٣٣)، أول فبراير ٢٠٠٧م، ص ١١ .

(٧٤) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم- السياسة المستقبلية، روز اليوسف، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص٨١.

(٧٥) عبد العزيز بن عبد اللّٰه السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي علي مشارف القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ٢٢٧.

(٧٦) محمد نبيل نوفل: رؤي المستقبل، المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين، المنظور العالمى والمنظور العربى، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (١٧)، العدد (١)، يونيه ١٩٩٧م، ص ص ٢٦-٢٧.

(٧٧) عبد العزيز بن عبد اللّه السنبل : التربية والتعليم فى الوطن العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين، مرجع سابق، ص ص ٢٢٧-٢٢٨ ٠

(٧٨) حسن أحمد عيسي: تقويم حالة التعليم الأساسي في مصر، المؤتمر العلمي الثالث : مناهج التعليم قبل الجامعي، «الواقع واستراتيجيات التطوير»، الجزء الأول، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، ٧-٨ مايو ٢٠٠٥، ص ص ٤-٥.

(٧٩) عبد العزيز بن عبد اللّه السنبل: التربية والتعليم فى الوطن العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين، مرجع سابق، ص ٢٢٩.

(٨٠) حسن حسين البيلاوي، وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد « الأسس والتطبيقات»، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م، ص١٩.

(٨١) ضياء الدين زاهر: الإصلاح الاقتصادي ومأزق التعليم المصري: «دراسة تحليلية»، القاهرة، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال، (اليونيسيف)، مصر، ديسمبر ١٩٩٣م، ص ص ٢٣-٢٤.

(٨٢) سونيا كومبوني ساليناس، وخوسية مانويل شواريز نوبيز : التعليم للجميع، التعليم والثقافة والحقوق النظرية: قضية إصلاح التعليم في بوليفيا، ترجمة : بهجت عبد الفتاح، مستقبليات، الملف المفتوح «التعليم للتنمية المستدامة»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٠م، ص ص ١٢٩-١٣٠.

(٨٣) مجدى صلاح طه : المرجعية الأمريكية للإصلاح وانعكاساتها على الواقع التربوى فى مصر، دراسة تحليلية نقدية، مرجع سابق، ص ص ٢٨٠-٢٨١.

(84) Biederstedt, Elizabeth G.; Restructuring for What? A Study of teachers', Experiences of school – based reform at

Apple Grove Elementary School, Ph. D., Indiana University, 1999, PP. 7-8.

(٨٥) أمين محمد النبوى : إدارة التجديد التربوى فى التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مرجع سابق، ص ١٧١ .

(٨٦) مارش أحمد سعيد العدينى : إصلاح المناهج الخطوة الأولى لتطوير التعليم الجامعى في اليمن، المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر (العربى الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعى : «التعليم الجامعى العربى – آفاق الإصلاح والتطوير»، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٤م، ص ٢٩٣.

(٨٧) محمد منير مرسى : الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث، مرجع سابق، ص ص ٢٠-٢٢ .

(88) Van Vooren, Carol L.; A Model of School Reform: the Principal's use of Positive stressors to change teacher Behavior in Title 1 Elementary Schools, Ph. D., University of La Verne, California, September, 2005, PP. 5-6.

(٨٩) محمود عباس عابدين : تفعيل وظيفة المدرسة فى التجديد التربوى، ورشة العمل الإقليمية فى مجال التجديد التربوى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى بالتعاون مع كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ٢-٥ ديسمبر ٢٠٠٣، ص ٧ .

(٩٠) إبراهيم رمضان الديب: التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة، مرجع سابق، ص ص ١٧-١٨ .

(٩١) عبد العزيز بن عبد اللّه السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي علي مشارف القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص٢٤٣ .

(٩٢) عبد العزيز القوصي: معايير لإصلاح نظم التعليم في الدول النامية، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد (٦)، الجزء (٣٥)، ١٩٩١م، ص ٢٢.

(٩٣) حسن شحاته: « مداخل إلي تعليم المستقبل في الوطن العربي، سلسلة آفاق تربوية متجددة، «تقديم : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص١٢٨.

(٩٤) حسن شحاته: نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، سلسلة آفاق تربوية متجددة، مرجع سابق، ص٢٦.

(٩٥) حسن شحاته: حتي يشرق التعليم من عيون التلاميذ، المؤتمر العلمي السنوي السابع : الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، الجزء الأول، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م، ص١١.

(96) Kallon, Michael; An Interpretive Study of Planned Educational Reform in Sierra Leone : The Primary School and Teacher Educaiton, Ph.D, University of Toronto , 1996, PP. 1-2. , pp. 8-9.

(97) Mclarty, Martha J.; An Investigation of the Co-NECT Model of Reform at Two Mississippi Elementary Schools, Ph.D, The Graduate School of The University of Southern Mississippi, 2001, PP. 1-3.

(98) Johnson, James R.; Academic Learning Standards as Reform In an Elementary School Setting one School's Journey, Ph.D, University of Pennsylvania , 2003, P.1.

(99) Bender, Penelope A.; Pedagogie Convergente (Convergent Pedagogy) : Using Participant Perspectives to

Understand the polentail of Education Reform in Primary School Classrooms in Mali, Ph.D, College of Education State University, 2008, P.1.

(100) Yang, Chiaol L.; Alternative Schools, Educational Reform and social Movements, An Ethnographic Study of three Elementary Schools in Taiwan, Ph.D, Submitted to the Faculty of the Graduate School of the university of Minnesota, September, 1997, P. 1.

(102) Dufour, Dufour & Eaker; Finding Common Ground In Education Reform Professional Learning Community Advocates – Apresentation of The Research, Bloomington, in : Solution Tree, 2008, PP 67-78.

(102) Giles, Susan E.; Teachers' Perceptions of the Social and Emotional Aspects of School Reform in an Urban Elementary School, Ph.D., Indiana University of Pennsylvania, May 2000, PP 1-3, & P. 5.

(103) Aune, Norman A.; Preparing the Elementary School for Accountability Stemming from the Washington State Education, Reform Movement, MD, The Faculty of Pacific Lutheran Unviersity , July 1998, P. 14.

(104) Hyland, Kathleen A. ; Teacher Leadership and School Reform : A Case Study in an Elementary School in Rural Indiana, Ph.D., The faculty of School of Education, Indiana Unviesity, January 10, 2003, PP 2-3, PP. 9-10.

(105) Garcia, Myrna E. ; The Effects of whole school Reform on Instructional Program Coherence in Urban

Elementary Schools , Ph.D, Seton Hall University, 2006, P. 8, P.13.

(106) Jackson,Lillie, D.; Perceptions of Elementary School Principals and Assistant Principals Regarding the Effectiveness of School Reform Implemented in Detroit Public Schools from 1998 to 2000, Ph.D, Wayne State University, Detroit , Michigan, 2002, P. 1 & P.7 .

(107) Biedersted T, Elizabeth G.; Restructuring for what? Astudy of Teachers' Experiences of School – based Reform at Apple Grove Elementary School, Op. Cit., P1.

(108) Unesco and UNDP : Review and Assessment of Reform of Basic Education in Egypt. Submitted to Ministry of Education, December, 1996, P.7.

– وزارة التربية والتعليم : تقرير «تقييم إصلاح التعليم الأساسي في مصر»، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، بتمويل برنامج الأمم المتحدة للإنماء، اليونسكو، مقدم إلى وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٣١ ديسمبر ١٩٩٦م، ص٧

(١٠٩) حليم جريس: إصلاح التعليم دعوة إلي تحرير التعليم المصري من عثراته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٣٠.

(١١٠) رشدي أحمد طعيمه: الأبعاد الأخلاقية في الإصلاح الجامعي» كليات التربية نموذجاً»، المؤتمر العلمي السابع عشر لكلية التربية بدمياط : «دور كليات التربية في إصلاح التعليم»، مرجع سابق، ص ص ٢١٩– ٢٢٥.

(111) Neville, Lynn B.; Quality Assurance and Improvement Planning in two Elementary Schools : Case Studies in Illinois School Reform, Ph.D, Illinois State University, 1998, P.3.

(١١٢) سعيد اسماعيل علي : ثقافة الإصلاح التربوي، المؤتمر العلمي السنوي السابع : الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، الجزء الأول، مرجع سابق، ص ص ٩٦- ١٠٢.

(١١٣) السيد عبد العزيزالبهواشي: المدرسة الفاعلة مفهومها- إدارتها- آليات تحسينها، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ص ٦٩- ٩٥.

(114) Koh, Myung S.; A Study of the Relationship between School Reform Models and Special Education in Title 1 Elementary Schools, Ph.D., The University of Memphis, May 2002, P.7.

(١١٥) ليلى مصطفى البرادعى : الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإصلاح الإدارى دراسة مسحية، مجلة النهضة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، العدد (٢٠)، يوليو ٢٠٠٤م، ص ص ٥٣-٥٤.

(116) Biederstedt, Elizabeth G.; Restructuring for what? A Study of Teachers' Experiences of School –based Reform at Apple Grove Elementary School, Op. Cit., PP. 3–4.

(١١٧) أحمد صقر عاشور : إصلاح الإدارة الحكومية: آفاق استراتيجية للإصلاح الإداري والتنمية الإداريـة العربية في مواجهة التحديات العالمية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ١٩٩٥م، ص٢٠.

(١١٨) ليلي مصطفي البرادعي: الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإصلاح الإدارى، دراسة مسحية، مرجع سابق، ص ٥٦.

(119) Biederstedt, Elizabeth G.; Restructuring For what ? A Study of Teachers' Experiences of School – Based Reform at Apple Grove Elementary School, Op. Cit., P.8, PP 11–12.

(120) Chaffee, Cindy L. ; Initiating National Reform Projects in California Elementary Schools, Ph.D., University

of La verne, California, March 1997, P.3.

(121) Lawrence, Loretta B.; Case study of Implementing Reform in an Urban Setting : an Investigation of Three Elementary Schools, Op. Cit, PP 5-6.

(١٢٢) محمد خيري محمود: منظومة مقترحة لإصلاح التعليم في مصر، المؤتمر العلمى السنوى السابع : «الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى»، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ص ٤٩٣- ٤٩٥.

(١٢٣) جيروم بندي: وجهات نظر/مناظرات. أي تربية للقرن الواحد والعشرين، مرجع سابق، ص ٤٩٦.

(١٢٤) ماري جوي بيجوزي: وجهة النظر الحكومية عن التعليم الجيد، ترجمة : محمد كمال لطفي، مستقبليات، الملف المفتوح «حوار السياسة والتعليم، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٤)، العدد (٢)، يونيه ٢٠٠٤م، ص ص ١٨٨- ١٨٩.

(١٢٥) أمين محمد النبوي: إدارة التجديد التربوي في التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مرجع سابق، ص ص ١٣٠- ١٣٧.

(١٢٦) أمين محمد النبوي : العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي، دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص ٧٦.

(١٢٧) محمد صبرى الحوت ، وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص٢٢٩

(١٢٨) خالد علي منصور: إدارة التغيير-استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: «إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي، ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥م، ص١٦٩.

(129) Thomas, R. M.; Educational Reforms, Implemen-

tation of : overview, in Husén, Torsten &T. Neville Postleth-waite (eds.) The International Encyclopedia of Education, Op. Cit., P. 1853.

(130) Duron – Stewart, Cindy, M.; Identification of Factors Influencing Principal's decision to Implement Elementary School Reform, Ph.D., University of La verne, United States, California, 1995, P.1.

(١٣١) عايد أحمد الخوالدة: إدارة التجديد والإصلاح التربوي، مشكلات الواقع – وتوجهات المستقبل، مرجع سابق، ص ٤٥.

(١٣٢) أمين محمد النبوي : العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائدة وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي، دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص ٧٢.

(١٣٣) السيد عبد العزيز البهواشي: إدارة التغيير التربوي في مصر: دراسة حالة، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية : « إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي»، مرجع سابق، ص ٣٨٣.

(134) Van Vooren, Carol L.; Amodel of School Reform : The Principal's Use of Positive Stressors to change, Teacher Behavior in Title I Elementary Schools, Op. Cit, PP 5-6

(135) Lawrence, Loretta B.; Case Study of Implementing Reform in an Urban setting : an Investigation of three Elementary Schools, Op.Cit., P.1.

(136) Biederstedt, Elizabeth G.; Restructuring For what? A Study of Teachers' Experiences of School – Based Reform at Apple Grove Elementary School, Op. Cit., P.4.

(١٣٧) خالد علي منصور: إدارة التغيير استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ١٧٠.

(١٣٨) أمين محمد النبوي : إدارة التجديد التربوي في التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مرجع سابق، ص ٤.

(١٣٩) سعيد إبراهيم طعيمه: فلسفة التجديد ونماذجه في التعليم- دراسة في التعليم الثانوي المصري، مرجع سابق، ص١٣٤.

(١٤٠) محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي: تشخيص النظام التعليمي كأساس لتخطيطه، مؤتمر : قضية التعليم في مصر أسس الإصلاح والتطوير، المجلد الثانى، لجنة شئون المجتمع، جامعة أسيوط، ١٣-١٥ أكتوبر ١٩٩٠م، ص ص٥٠٢-٥٠٣.

(١٤١) حسن شحاته: مداخل إلي تعليم المستقبل في الوطن العربي، سلسلة آفاق تربوية متجددة، مرجع سابق، ص١٣٠.

(١٤٢) حسين بشير محمود: دور كليات التربية في إصلاح التعليم في مصر الواقع- التحديات- الطموح، المؤتمر العلمى السابع عشر لكلية التربية بدمياط : «دور كليات التربية في إصلاح التعليم»، مرجع سابق، ص ص ٨٢-٨٣.

(143) Hyland , Kathleen A.; Teacher Leadership and School Reform : A Case study in an Elementary School in Rural Indiana, Op. Cit., P.1.

(١٤٤) حليم جريس: إصلاح التعليم دعوة إلي تحرير التعليم المصري من عثراته، مرجع سابق، ص ص ١٣-٢٣.

(١٤٥) عبد العزيز عبد اللّٰه السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي علي مشارف القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ص ٢٣٨-٢٣٩.

(١٤٦) علي وطفه: واقع الإصلاح التربوي القطري واتجاهاته في ضوء

التحديات والتطلعات المستقبلية، مجلة تربية قطر، العدد (١٢٨)، السنة (٢٨)، مارس ١٩٩٩م، ص ص ٩٥-٩٨.

(147) Thomas, R. M.; Educational Reforms, Implementation of : overview, in Husén, Torsten &T. Neville Postlethwaite (eds.) The International Encyclopedia of Education Op. Cit., P. 1856.

(١٤٨) مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى في مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦) برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٧)، العدد (٧٢)، أكتوبر ٢٠٠٧، ص ٢٠٠.

(١٤٩) رضا محمد عبد الستار عطية : إدارة المدرسة الابتدائية في مصر بين التطور والجمود «دراسة ميدانية»، في سعيد جميل سليمان : الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية في مصر من خلال الإدارة الذاتية للمدارس في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص٤١.

(١٥٠) حسين بشير محمود : حول الدور المؤسسى لعمليات إصلاح التعليم قبل الجامعى في مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٤٣-٢٤٩.

(١٥١) وزارة التربية والتعليم : تقرير تطوير وتحديث التعليم في مصر، القاهرة، يوليو ١٩٨٠، ص ص ٣٣-٣٤.

(١٥٢) حسين بشير محمود : حول الدور المؤسسى لعمليات إصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٤٣-٢٤٩.

(١٥٣) أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم في مصر سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨٩م.

(١٥٤) وزارة التربية والتعليم : تقرير تطوير وتحديث التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ٣٥.

(١٥٥) وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية في مصر، القاهرة، يوليو ١٩٨٥م، ص ص ٩-١٢.

(١٥٦) أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم في مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، ١٩٨٧، ص ص ٥٠-٥١.

(١٥٧) المرجع السابق، ص ص ١١٧-١٥٣ (بتصرف).

(١٥٨) عرفات عبد العزيز سليمان : الاتجاهات التربوية المعاصرة، رؤية في شئون التربية وأوضاع التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ص ٩٥-٩٨ (بتصرف).

(١٥٩) أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم في مصر - سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، مرجع سابق.

(١٦٠) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - نظرة إلى المستقبل، مطابع روز اليوسف، القاهرة، ١٩٩٢م.

(161) UNESCO; World Declaration on Education for All and framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March, 1990, PP4-5.

(١٦٢) مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى في مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦م) برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مرجع سابق، ص ٢٠٣.

(١٦٣) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - نظرة إلى المستقبل، مرجع سابق، ص ٢٧، ص ص ٤٠-٤٣.

(١٦٤) مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى فى مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦) برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مرجع سابق، ص ٢٠٤.

(١٦٥) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - نظرة إلى المستقبل، مرجع سابق، ص ص ٤٠-٤٣.

(١٦٦) رضا محمد عبد الستار عطية : إدارة المدرسة الابتدائية فى مصر بين التطور والجمود «دراسة ميدانية»، مرجع سابق، ص ص ٤٥-٤٦.

(١٦٧) الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم : مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى، الجزء الأول، التقرير النهائى وأوراق العمل، القاهرة، مطابع روز اليوسف الجديدة، ١٨-٢٠ فبراير ١٩٩٣م.

(١٦٨) الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم : المؤتمر القومى لتطوير التعليم الإعدادى، التقرير النهائى وأوراق العمل، القاهرة، مطابع روز اليوسف الجديدة، ١٤-١٥ نوفمبر ١٩٩٤م.

(١٦٩) الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم : المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، التقرير النهائى، القاهرة، مطابع روز اليوسف الجديدة، ١٩-٢٤ أكتوبر ١٩٩٦م.

(١٧٠) وزارة التربية والتعليم : تقرير تقييم إصلاح التعليم الأساسى في مصر، مرجع سابق.

(١٧١) مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى في مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦) برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مرجع سابق، ص ص ٢٠٥-٢٠٨.

(١٧٢) ناجى شنوده نخلة : فعالية السياسة التعليمية وإجراءات تنفيذها «دراسة ميدانية»، مجلة البحث التربوى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، المجلد (٢)، العدد (٢)، ٢٠٠٣م، ص ١١٧.

(١٧٣) مهنى غنايم : قصة المعايير القومية للتعليم لماذا...؟ كيف...؟ المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة : «آفاق الإصلاح التربوى في مصر»، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢ - ٣ أكتوبر ٢٠٠٤، ص ص ٣٧٥-٣٧٦.

(١٧٤) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، ٢٠ عاماً من عطاء رئيس مستنير، ١٠ سنوات في مسيرة تطور التعليم، القاهرة، قطاع الكتب،

٢٠٠١م،ص ص ١٤٠-١٥٣.

(١٧٥) وزارة التربية والتعليم : تجارب رائدة في مجال التعليم قبل الجامعى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٢م.

(١٧٦) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، التعليم المصرى في مجتمع المعرفة، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٣١.

(١٧٧) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم في مصر، مطابع الأهرام التجارية، القاهرة، ٢٠٠٣م.

(١٧٨) حسين بشير محمود : حول الدور المؤسسى لعمليات إصلاح التعليم قبل الجامعى في مصر، مرجع سابق، ص ٢٥١.

(١٧٩) حسن حسين البيلاوى : المعايير القومية للتعليم (الطموح والتحديات)، المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة : «آفاق الإصلاح التربوى في مصر»، مرجع سابق، ص ص ٤٢٤-٤٢٥.

(١٨٠) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم في مصر، مرجع سابق.

(١٨١) سناء سيد مسعود : نظام الاعتماد الأكاديمى مدخل لإصلاح مؤسسات التعليم قبل الجامعى، المؤتمر العلمى السنوى السابع : الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى في الوطن العربى، الجزءالثانى، مرجع سابق، ص ٨٠.

(١٨٢) حسن حسين البيلاوى : المعايير القومية للتعليم (الطموح والتحديات)، مرجع سابق، ص ص ٤٣١-٤٣٣.

(١٨٣) عبد العزيز عبد الهادى الطويل : تقويم الجهود الوزارية لتحقيق معايير الجودة في المدرسة الابتدائية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ص ٥-٦.

(١٨٤) سناء سيد مسعود : نظام الاعتماد الأكاديمى مدخل لإصلاح

مؤسسات التعليم قبل الجامعى، المؤتمر العلمى السنوى السابع : الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى في الوطن العربى، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ص ٢٧٣-٢٧٤.

(١٨٥) جمهورية مصر العربية : القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م، والخاص بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد والصادر في ٢٠٠٦/٦/٥م.

(١٨٦) سناء سيد مسعود : نظام الاعتماد الأكاديمى مدخل لإصلاح مؤسسات التعليم قبل الجامعى، مرجع سابق، ص ص ٢٩٢-٢٩٣.

(١٨٧) جمهورية مصر العربية : القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م، مرجع سابق.

(١٨٨) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، السياسة المستقبلية، مرجع سابق، ص ٩٥.

(١٨٩) سناء سيد مسعود : نظام الاعتماد الأكاديمى مدخل لإصلاح مؤسسات التعليم قبل الجامعى، مرجع سابق، ص ص ٢٩٤-٢٩٥.

(١٩٠) مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى في مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦م) برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مرجع سابق، ص ص ١٩١-٢٦٩.

(191) The World Bank; Staff Appraisal Report, The Arab Republic of Egypt Education Enhancement Program, World Bank, Human Development Group, Middle East and North Africa Region, Report No. 15750 – EGT, October 21, 1996, PP. 9–10.

(١٩٢) مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى في مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦) برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مرجع سابق، ص ص ٢١٩-٢٢٠ .

(**) أهداف وأنشطة برنامج تحسين التعليم الأساسى فى :

- The World Bank; Staff Appraisal Report, Op. Cit, PP. 9-10.

- UNESCO and UNDP; Review and Assessment of Reform of Basic Education in Egypt, Op. Cit., PP. 14-15.

(193) The World Bank; Staff Appraisal Report, Op. Cit, PP. 9-10.

(194) UNESCO and UNDP; Review and Assessment of Reform of Basic Education in Egypt, Op. Cit., PP. 14-15.

(***) المحافظات المشاركة في برنامج تحسين التعليم الأساسى هى : الفيوم - الشرقية - القليوبية - الغربية - البحيرة - دمياط - كفر الشيخ - المنيا - سوهاج - بنى سويف - الأقصر - أسوان - الدقهلية - قنا - الإسماعيلية.

(١٩٥) مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى فى مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦) برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مرجع سابق، ص ٢٣٦.

(١٩٦) وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى في مصر، نحو نقلة نوعية في التعليم، ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢م.

(١٩٧) مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى في مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦) برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مرجع سابق، ص ٢٥٣.

(١٩٨) فيليب إسكاروس، عصام قمر : الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢ نظرة عامة، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٨م. ص ص ٣١-٣٣.

(١٩٩) وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٣-٤.

(٢٠٠) وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٦١-٢٦٢.

(٢٠١) فيليب إسكاروس ، عصام قمر : الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢ نظرة عامة، مرجع سابق، ص ص ٥٦-٥٧.

(٢٠٢) هبة حندوسة : تحليل الموقف : التحديات التنموية الرئيسية التى تواجه مصر، وزارة التعاون الدولى، القاهرة، ٢٠١٠م، ص ٧٦.

الفصل الثاني
مؤشرات الأداء المؤسسي

الفصل الثاني
مؤشرات الأداء المؤسسي

مقـــــدمــــة:

تواجه المنظمات والمؤسسات العامة منها والخاصة بيئات ديناميكية معقدة تتأثر بالعديد من المتغيرات والتحولات فى ظروفها الداخلية ومعطيات بيئاتها الخارجية، ويتطلب ذلك من هذه المؤسسات العمل باستمرار على تحسين مستويات أدائها وتطوير قدراتها لهذه المواجهة.

ويؤكد هذا على أهمية وتكاملية واستمرارية عملية تحسين الأداء المؤسسي انطلاقاً من انقضاء فترة زمنية للحصول على نتائجه مما يتطلب دوامه، كما أن التغيرات السريعة والمتلاحقة تتطلب إستمراريته، وبذلك تعتبر عملية تحسين الأداء المؤسسي عملية متكاملة تنطوي على أنشطة مخططة وشاملة للمؤسسة ككل، وتتم وفقاً لاستراتيجيات وخطط وبرامج واضحة ومحددة[١].

وتنطوى عملية تحسين الأداء المؤسسى على أربعة محاور رئيسة هي : العمليات الداخلية، والهياكل التنظيمية، والموارد البشرية، والتكنولوجيا وانعكاساً لأهمية محاور هذه العملية، فقد لاقت رواجاً وانتشاراً سريعين، وأصبحت من الأهمية بمكان فى فكر المنظمات، حتى اتخذ العقد الأول من القرن العشرين اسم : عصر قياس الأداء The Era of Performance Measurement[٢].

ويعتبر قياس الأداء مطلباً أساسياً لنجاح المؤسسة فى تطبيق المداخل الحديثة فى إدارة الأداء؛ وذلك لأن الغاية من قياس الأداء هو تحسين أداء المؤسسة للوقوف على أدلة تظهر حالات التحسين والتقدم وتوثيقها ودراستها. أيضاً يعتبر قياس الأداء ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف فى الكيان المؤسسي[٣].

هذا، وقد لوحظ فى – العقدين الأخيرين – تدني مستوى العملية التعليمية

فى المدارس بكل مراحلها، وبخاصة مرحلة التعليم الأساسي؛ لذا برزت الحاجة إلى مراقبة جودة العملية التعليمية؛ حتى يمكن الحد من تدني مخرجات التعليم، والفقر الواضح فى العائد منه كما يتمثل فى نقص المهارات والخبرات اللازمة؛ التى يتطلبها سوق العمل فى المتخرجين فى هذا التعليم[٤].

وقد يعزي تدهور جودة التعليم فى العقد الأخير إلى الاهتمام بالكم بافتتاح المزيد من المدارس كل عام لمواجهة الزيادة المستمرة فى عدد السكان على حساب الكيف أو النوعية الجيدة لهذا التعليم، وقد دعا ذلك إلى التفكير بنظرة جديدة ورؤية منهجية شاملة لإصلاح نظم التعليم والتقويم التربوي، وربطهما بالحياة والواقع؛ ليعكس هذا التقويم طرائق تعليمية معاصرة وممارسات واقعية وإنمائية وأدائية متعددة وكفايات جديدة أكثر اتساعاً تتناسب مع قدرات الطالب المتكاملة[٥].

هذا، ويستخدم تقويم الأداء المؤسسي هنا بالمعنى الأرحب والأوسع؛ والذى لا يعنى مجرد تقييم أو قياس وتقدير قيمة الشيء؛ بل يتضمن – أيضاً – التعديل والتحسين والتطوير. كما يعنى الحكم على الأداء سواء بالنسبة للمعلمين أو الإدارة المدرسية، وعلى مدى تحقق الأهداف التربوية استناداً إلى معايير ومؤشرات محددة. والتقويم هنا ليس غاية فى حد ذاته، ولكنه وسيلة ترمى إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها والاستفادة من ذلك لتحقيق نتائج أفضل فى المستقبل[٦].

ومع ظهور وتنامي الاقتصاد العالمى كأحد الركائز الأساسية للعولمة فقد أعطى صناع السياسة والتربويون اهتماماً أكبر للمقارنات الدولية؛ بهدف تحديد إلى أي مدى يكون إنجاز أنظمة التعليم القومية جيداً، فيما يتعلق بتحقيق الأهداف التعليمية القومية والتفاعل بكفاءة مع التحديات والتحولات العالمية المعاصرة. وتفيد هذه المقارنات فى إلقاء الضوء على أكثرية قضايا السياسة التعليمية، بداية من حق الدخول إلى التعليم وعدالة توزيع الموارد، إلى نوعية مخرجات المدارس. كما أنها تمد صناع السياسة التعليمية بفرصة لمقارنة

مختلف مظاهر أنظمة التعليم فى الدول المختلفة وذلك لتقييم إنجازات هذه الأنظمة، وللتعرف على الاستراتيجيات الممكنة لتحسين إنجاز الطلاب ونواتج النظام، ومن ثم تبنى مداخل وآليات جديدة تساعد على توفير نظام تعليم أكثر جودة وفعالية[٧].

ومنذ بداية تسعينيات القرن العشرين أخذت جهود إصلاح التعليم المصري فى التنامي بصورة مطردة من خلال عقد المؤتمرات القومية لتطوير التعليم، وجهود الجامعات، وكليات التربية، والمنظمات الدولية والمدنية؛ حيث أجمعت تلك الجهود والمؤتمرات على أهمية تحقيق جودة التعليم من خلال تحسين فاعلية وملاءمة النظام التعليمي[٨].

ولما كانت المدارس – فى كافة المراحل – مسئولة مسئولية تامة عن تقديم نوعية جيدة من التعليم للمتعلمين؛ فإن الأمر يقتضى ضرورة وجود نوع من الرقابة على التعليم شريطة أن يكون مستنداً على استخدام مجموعة من المعايير والمؤشرات الموضوعة للحكم على فعالية أداء المدارس[٩].

كما أن ضمان الجودة فى التعليم يتطلب التقييم المستمر لمواءمة عناصر العملية التعليمية ومخرجاتها طبقاً لمجموعة من الأهداف والمعايير المحددة مسبقاً، هذا ويتطلب ضمان الجودة فى التعليم أيضاً ضرورة الوصول إلى منظومات متكاملة من المعايير القياسية وآليات قياس الأداء طبقاً للمعايير العالمية والدولية مما يؤدي إلى رفع مستوى جميع عناصر العملية التعليمية وينعكس ذلك على القدرة التنافسية للمتخرجين [١٠]. وعليه، فإن هناك حاجة ملحة إلى وضع وبناء معايير ومؤشرات نستطيع من خلالها الحكم على مدى فعالية المؤسسات التعليمية؛ حيث يمكن من خلال مقارنة هذه المعايير والمؤشرات مع واقع المؤسسات التعليمية، الحكم على مدى فعالية هذه المؤسسات[١١].

ولكي نضمن توافر مدارس جيدة، فمن الضروري تحديد وتقييم وملاحظة جودة المدرسة ونواتج التعلم»[١٢]، وهذا لن يتأتى إلا من خلال وضع معايير للأداء المؤسسي سواء أكان ذلك على مستوى الفرد أم على مستوى المؤسسة التعليمية

ككل، بحيث يتم الاسترشاد بها كأساس للتقييم الذاتي؛ وذلك بمقارنة النتائج التى تحققها المؤسسة مع تلك المعايير، وكذا تطوير نظام مؤشرات التعليم والذى يوفر صورة صادقة ودورية لوضع التعليم فى المدارس، بحيث يمكن أن يستخدم لتوفير قاعدة ثابتة لتقييم التحسن التعليمي[١٣]، ومن ثم تطوير النظم التعليمية، والحفاظ على مستويات جودتها.

مفهـــوم المعاييـــر والمؤشـــرات :

يعرف المعيار بأنه : أعلى مستويات الأداء التى يسعى الفرد للوصول إليها، والتى يتم فى ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها من خلال مجموعة من المؤشرات[١٤].

والمعايير هي : «محددات لمستويات الجودة المنشودة فى منظومة التعليم بكل عناصرها [١٥].

ويندرج تحت المعايير مجموعة مؤشرات تكون بمثابة عبارات تصف الأداء أو السلوك المتوقع أن تؤديه المؤسسة التعليمية للوفاء بمتطلبات تحقيق المعيار[١٦]، والمؤشرات يقاس الأداء بها، أما المعايير فيقاس الأداء عليها[١٧].

ومن أجل التوصل إلى تقييم دقيق وشامل لأداء المؤسسات التعليمية فهناك مجموعة من المعايير والمؤشرات المرتبطة بأجزاء المؤسسة ووظائفها. وهذا يعنى أن المعايير – على اختلاف أنواعها – لابد لها من مؤشرات؛ حتى يمكن قياسها بدقة.

وتتعدد تعريفات المؤشر بعامة ومؤشرات الأداء المؤسسي بخاصة، فالمؤشر هو أداة للقياس فى مجال معين لتوصيف الحالة فى المجتمع[١٨].

كما تعرف المؤشرات بأنها : «مقاييس كمية أو نوعية تلخص العديد من المعلومات والمعارف عن الظواهر التى تقع فى المجتمع. وقد تظهر فى شكل أرقام خام أو نسب أو معدلات أو جمل قياسية لتشير إلى مستوى معين من الإنجاز، كما أنها تعد وسيلة لمتابعة مسار العمل فى أي قطاع فى مراحله المختلفة؛ مما ييسر عملية الحكم الموضوعي المتوازن والشامل عن أحداث

وقعت، أو ما زالت تقع بالفعل، أو سوف تقع مستقبلاً فى ظل أهداف موضوعية ومعايير محددة متفق عليها من قبل، ويسير العمل فى ضوئها[١٩].

وتعرف أيضاً بأنها : «تمثيل رمزي لما حدث أو يحدث فى الواقع، ولكنه ليس الواقع الحي فى تجسده وديناميايته وعلاقاته[٢٠].

ويعرف المؤشر بأنه : «هو ما يشير إلى البيانات والمعلومات التى تحدد الحالة الإجمالية للشيء؛ الذى نختبره بدرجة معينة من الدقة»[٢١].

ويعرف كذلك بأنه : «المعالم القابلة للقياس؛ والتى تقدم فى انفرادها أو اتحادها دليلاً علمياً وإدارياً مفيداً حول جودة النظام»[٢٢].

وتعرف المؤشرات بأنها : «الأدلة أو الشواهد الكمية والكيفية الدالة على مدى تحقق الهدف[٢٣].

كما تعرف أيضاً بأنها : «أداة إدارية توفر وسيلة لقياس ما يحدث فعلياً، فى مقابل ما تم التخطيط له أو المأمول، وهى بذلك توفر إرشادات حول فاعلية السياسة أو البرنامج، من حيث الجودة والكم، والتوقيت[٢٤].

ويلاحظ فى هذه التعريفات أن بعضها ذو طابع كيفي وصفي، مثل : تعريف «أشرف السعيد» والبعض ذو طابع كمي إحصائي مثل : تعريفات «حامد عمار»، و«أميل شنوده»، والبعض الآخر جمع بين الجانبين الكمي والنوعي مثل: تعريفات «محمد صبرى الحوت»، «وداود الحدابى».

مفهـــوم مؤشـــرات الأداء المؤسســـي :

تتعدد وجهات النظر بشأن تحديد مفهوم مؤشرات الأداء المؤسسي، فتعرف بأنها: «مجموعة من العناصر الجزئية التى يمكن الاستناد عليها فى الحكم على مدى فعالية المؤسسة فى كل معيار من معايير الأداء»[٢٥].

وتعرف بأنها : «الوسائل والأدوات التى تعتمد عليها المؤسسة فى قياس التقدم فى تحقيق أهدافها»[٢٦].

كما تعرف بأنها : «الأرقام القياسية للبيانات التى من خلالها يمكن قياس وتقويم الجودة الوظيفية للمؤسسات أو النظم [٢٧].

وتعرف كذلك بأنها : «أدوات القياس الإحصائية التى توفر المعلومات المتعلقة بالخواص المتفق على أهميتها الخاصة بكيفية العمل، وتطوير النظام التعليمى[٢٨].

وتعرف أيضاً بأنها : «إحصاءات بسيطة وشاملة وموجزة، تكون مفيدة للتخطيط والإدارة وإعداد السياسة التعليمية، وهى تستخدم بواسطة صناع القرار فى المستوى الأدنى إلى صناع القرار فى المستويات التعليمية الأعلى»[٢٩].

وتعتبر المؤشرات التعليمية بمثابة أدوات دعم للأحوال الجارية حول ما تريده الأمم من نظمها التعليمية، وكيفية إنجاز الأهداف على النحو الأمثل»[٣٠].

كما يمكن تعريف المؤشرات بأنها : «البيانات والمعلومات والنقاط المرجعية للقياس، لمقارنة الدول وقياس التقدم التعليمى»[٣١].

هذا، ويمثل المؤشر مجموعة إحصائية تدل وتشير إلى وجود أو تحقق ظاهرة، كالنسب المئوية التى تستخدم فى تسجيل درجات التلاميذ اليومية، فتدل على مستواهم التحصيلى، وتساعد فى الحكم على جودة الأداء فى المدرسة[٣٢].

والمؤشر التعليمى هو : «دلالة كمية تصف بعض ملامح النظام التعليمى فى ضوء معايير معينة محلية أو دولية، وبالتالى فهو يقدم مقياساً شبه موضوعى لابتعاد أو اقتراب النظام التعليمى من تحقيق هدف ما»[٣٣].

كما تعرف المؤشرات التعليمية بأنها : «بيانات ومعلومات هامة حول طريقة عمل النظم التعليمية، والتى تؤثر على الكيفية التى يفكر بها صناع السياسة والمسئولون عن التعليم حول المدارس، وتوفير تلميحات مفيدة عن الاتجاهات المستقبلية لتطوير التعليم»[٣٤].

كما يمكن تعريفها أيضاً بأنها : «أدوات للقياس والتشخيص لتقدير قيمة متغيرات النظام التعليمى – الكمية والكيفية – بشكل مفرد أو بإدماج عدد من المتغيرات فى نقطة معينة، أو فى سلسلة زمنية أو مكانية، بشرط توافر الأسلوب العلمى فى بنائها، وحساب قيمتها[٣٥].

وبالنظر فى هذه التعريفات يمكن القول : بأن مؤشرات التعليم يمكن استخدامها فى تشخيص الظروف الحالية والمستقبلية للنظام التعليمى، فضلاً عن استخدامها فى صياغة السياسة التعليمية وجهود التطوير.

هذا، ويعرفها البعض بأنها : «إحصاءات فردية أو مركبة ترتبط بالتكوين أو البناء الأساسي للنظام التعليمي، وتكون ذات أهمية فى محيط السياسات التعليمية»[٣٦].

كما يمكن تعريف المؤشر التعليمي – فى صورته الكمية – بأنه : «أي إحصاء يلقى ضوءاً على أوضاع وإنجازات المدارس، ومن ثم نظام التعليم ككل، وبذلك فهو يساعد على توضيح كيف تتغير الجوانب المختلفة لنظام التعليم عبر الزمن[٣٧].

بينما يمكن تعريف المؤشر التعليمى – فى صورته الكيفية – بأنه : «أية دلالة أو تفسير لأمور وأحوال معينة مرتبطة بنوعية التعليم فى المدارس وطبيعة الحالة التعليمية ومستواها[٣٨].

ويمكن تعريف المؤشرات التعليمية بأنها : «أدوات تتيح وصف حالة النظام التعليمى، وتعطى تقريراً عن حالته إلى المجتمع ككل[٣٩].

كما تعرف بأنها : «الإطار المرجعي الذى يقارن فى ضوئه أداء كل مكونة من مكونات النظام المدرسي، وتوضع فى صورة عبارات وصفية تعبر عن مختلف مستويات هذا الأداء، وتركز انتباه أخصائي التقويم وهيئة المدرسة على عناصر أساسية لجوانب الأداء المتوقع»[٤٠].

وتعرف أيضاً بأنها : «أدلة لمراجعة وضبط الجودة فى كل عملية، أو إجراء بالمؤسسة التعليمية لضمان التطابق بين ضوابط الجودة وجودة التنفيذ»، ومن ثم فهى : «أدلة على تطبيق ضوابط الجودة و الالتزام بها فى النظام التعليمي أو أحد مدخلاته، أو أنها أدلة على جودة الأداء وتحقيق الأهداف بالجودة المنشودة[٤١]، كما أنها : «إرشادات من أجل جعل المقارنات العالمية والقومية فى جودة التعليم أكثر فاعلية[٤٢].

وبصفة عامة، يمكن النظر إلى مؤشرات الأداء المؤسسى – فى ضوء التعريفات السابقة – على أنها :

١–تجسيدات عددية لحالة المؤسسة التعليمية.

٢–قياسات إحصائية ومقاييس كمية وكيفية للمخرجات التعليمية لقياس مدى أداء المؤسسة التعليمية وما تم تحقيقه من أهداف تعليمية.

٣–إحصاءات تلقى الضوء على أداء المدارس.

٤–براهين وأدلة تعبر عن مدى تحقيق المعايير.

٥–إطار مرجعي يقارن فى ضوئه أداء النظام التعليمي.

٦–إرشادات لجعل التعليم أكثر فاعلية .

٧–تقرير للبيانات الخاصة بالأداء التعليمي فى كل مدرسة.

وفى ضوء ما سبق، يمكن للباحثة تعريف مؤشرات الأداء المؤسسي بأنها : مجموعة من الإحصاءات أو البيانات والمعلومات التى يمكن الاستناد عليها فى الحكم على مدى فعالية المؤسسة التعليمية فى كل معيار من معايير الأداء من أجل إصلاح وتحسين وجودة أداء المؤسسة التعليمية.

أهمية مؤشرات الأداء المؤسسى، واستخداماتها :

غالباً ما يتم التفكير فى التعليم الرسمي من منطلق المنافع والامتيازات التى يضفيها على الأفراد. ومهما يكن من أمر، فإن الحكومات التى تستثمر فى التعليم تهتم – أكثر ما تهتم – بقيمة التعليم للدولة كلها، ومن ثم تكون هناك حاجة ملحة إلى تقييم مدى قوة نظام التعليم، وذلك للتعرف على كيفية عمله عند نقطة معينة من الزمن[٤٣].

وهنا تبرز أهمية مؤشرات الأداء المؤسسى، حيث إنها أصبحت واحدة من أكثر الأدوات المستخدمة للإجابة عن التساؤل المتعلق بكيفية وقوف المؤسسات التعليمية على مستويات إنجازها للمهام والأهداف التى تسعى إليها، وهذا يرجع إلى أن المؤشرات تستخدم لرقابة الظروف المعقدة، والتى يصبح من غير الممكن الحكم عليها بدقة، أو تفتقد إمكانية ملاحظتها يوماً بعد يوم أو من

خلال الملاحظة غير المقصودة، وعندما يتعلق الإنجاز بالنظام التعليمي تصبح المعايير ومؤشراتها واستخدامها ذات دلالة مناسبة؛ وذلك لأن النظام التعليمي يتسم بعدة خواص، من أبرزها : صعوبة قياسه مباشرة أو بصورة دقيقة، ومن ذلك يتضح أهمية وجود معايير ومؤشرات للوقوف على جودة المؤسسات التعليمية[٤٤].

وخلال تسعينيات القرن العشرين أصبحت مؤشرات الأداء التعليمي وجداول الأداء التعليمي تمثل ملامحاً للصورة العامة للتعليم في عدد من الدول[٤٥].

وحسبما يقول «جريني» وكالاجان» (١٩٩٦) فإن تقييم التعليم على المستوى القومى من خلال مؤشرات التعليم يوفر المعلومات حول محصلات الإنجاز التى تفرز مقاييس موضوعية لحالة ونوعية وأداء نظام التعليم والمعلومات التى تتاح على هذا النحو، يمكن أن تستخدم لأغراض مختلفة مثل : إبلاغ السياسة، ومعايير المراقبة والعمل بالمعايير الواقعية، وتحديد معاملات الإنجاز، وتوجيه جهود المدرسين، والارتفاع بمستوى إنجازات الطلبة، وزيادة الوعي العام، وتشجيع المناقشات الجادة، ودعم صنع القرار الجاد، ويضيفان على نحو أكثر خصوصية. إن تقييم التعليم على المستوى القومى من خلال نظام مؤشرات التعليم يساعد المهتمين بالأمر فى تحديد العوامل؛ التى تتصل بالإنجازات فى التعليم، وترشيد تخصيص الموارد ومراقبة الاتجاهات فى إنجازات التعلم وتحديد المشكلات الخاصة بالتعلم وتحديد مجالات إصلاح المنهج الدراسي[٤٦].

هذا، ويرى مؤيدو التقييم الدولي أن المديرين وصناع القرار والمسئولين يحتاجون إلى معلومات محددة وموضوعية عن مدارسهم؛ لتوجيه السياسة والتخطيط التربوى وتحسين نوعية التعليم[٤٧].

كما تتضح أهمية المؤشرات التربوية باعتبارها أداة أو وسيلة قادرة على إعطاء معلومات ذات مغزى ومتسقة، ويمكن أن تكون وسيلة لتقييم حالة وموقف

النظم التربوية[٤٨]. ومن ثم تستطيع الدول أن تستخدمها للحكم على نوعية أداء المؤسسة التعليمية والعاملين فيها[٤٩]، فضلاً عن دورها البالغ فى تحديد أولويات التطوير، واتخاذ القرارات الخاصة بالميزانية للحفاظ على الأداء الجيد، وتطوير الأداء فى المجالات التى تحتاج إلى التطوير[٥٠].

كما أن مؤشرات الأداء المؤسسى تقدم أو تضيف معلومات إضافية فوق ما هو متاح من معلومات أخرى عن مستوى الأداء[٥١]، فالمعلومات التى يتم جمعها يمكن استخدامها فى عقد المقارنات بين الأنظمة التعليمية للمراقبة الوطنية، وتحديد الأولويات وتقويم الإصلاحات[٥٢]، وعليه فالمؤشرات تحدد اتجاهات الأداء ومجال العمل، وتساعد على مقارنة الأداء الفعلى بالأهداف الموضوعة.

هذا، وتستخدم منهجية مؤشرات التعليم - الآن - على نطاق واسع لمراقبة التغيرات فى النظام التعليمي، والكشف عنها، كما تستخدم فى تقييم أنظمة التعليم وبخاصة أداء المدرسة المعتمد على المعايير التى تقود إلى التقويم[٥٣].

كما تعتبر مؤشرات الأداء المؤسسى المشتقة بعناية وبدقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين والآباء والمتعلمين؛ حيث تفيد المعلمين فى التخطيط للتدريس، وتفيد الآباء عند قيامهم بمحاسبة المعلمين، كما أنها تفيد المتعلمين فى تعرف المطلوب منهم تعلمه، وكيف يستخدمون هذه الأدلة لتحسين نتائج تعلمهم[٥٤].

وهذا، ما تؤكده دراسة Joanie Edwards» «جونى إدواردز» (٢٠٠١) والتى تشير إلى أن مؤشرات الأداء المؤسسي تعد من الوسائل الأساسية لقياس تعلم التلاميذ، وأيضاً مقياس نجاح النظم المدرسية القومية، فبالنسبة للتلاميذ، تعد مؤشراً لمدى تمكنهم وإنجازهم لأهداف محددة، وبالنسبة للآباء تعد بمثابة تأكيد على أن أبنائهم مستمرون على نحو فعال فى دراستهم، وبالنسبة للنظم المدرسية، تعتبر مقياساً للأداء لمعرفة مدى نجاح النظام التعليمي فى تحقيق

الالتزام بالإرشادات التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة والموضوعة من قبل صناع القرار(٥٥).

ويعنى هذا أن مؤشرات الأداء المؤسسى يمكن أن تزودنا بتقرير مستمر عن التأثيرات المؤسسية وهى بهذا يمكن أن تستخدم كمقاييس للفعالية المؤسسية، حيث أنها تعد دالة على مدى فعالية أو كفاية المؤسسة التعليمية(٥٦).

كما أن من فوائد المؤشرات التعليمية ما يلى :

- أنها تستخدم فى عملية تقويم أداء السياسة التعليمية.
- أنها ضرورية لإجراء الإصلاحات التعليمية، والتقدم لطلب المساعدات من المجتمع العالمى والدول المتقدمة والوكالات العالمية التى تدعم الإصلاحات التعليمية(٥٧).

هذا، وقد أشار البعض إلى أنه يمكن استخدام المؤشرات التعليمية فيما يلى:

- تقديم معلومات عن طبيعة أداء المؤسسة التربوية.
- توفير إمكانية المقارنة بين المؤسسات التربوية.
- تمكين المؤسسات التربوية من قياس أداءاتها التعليمية.
- الإسهام فى وضع السياسات التعليمية.
- إبراز مصداقية الأداء التعليمي والخدمات التربوية للعملاء(٥٨).
- تقويم أداء النظام التعليمى فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالاتجاهات والأولويات التعليمية.
- قياس مقارنة النظم التعليمية للدول المختلفة.
- إجراء المقارنات العالمية، وتقويم ومراقبة البرامج التعليمية المحلية.
- توفير معلومات متجانسة عالية الجودة حول التعليم لدعم عملية اتخاذ القرارات، وصياغة السياسات، وتطوير المشاريع داخل قطاع التعليم.
- وضع الأهداف التعليمية محل الأولوية.
- مراقبة التقدم فى تحقيق أهداف تعليمية ذات أولوية.

– استكشاف اتجاهات التعلم الفعال فى إطار التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقومية.

– بناء خط أساس للتحليل المستقبلى للنظام التعليمى.

– تحليل فاعلية التكلفة الخاصة بالاستثمار التعليمى[٥٩].

ويحدد «صبرى الحوت، وناهد شاذلى» (٢٠٠٨) أربعة استخدامات رئيسة لمؤشرات التعليم، يمكن توضيحها فيما يلى :

١– الإعداد للاختيار والفعل :

عند التفكير فى برامج أو أنشطة تعليمية جديدة تساعد المؤشرات فى فهم السياق الذى سوف تنفذ فيه البرامج أو الأنشطة؛ حيث إنها تستطيع توفير قاعدة بيانات ومعلومات لتخطيط التنفيذ، وكذا بعض الدلائل عن المؤشرات الموجودة بالفعل، كما توفر إطاراً لتحديد الموارد البشرية والمالية المطلوبة لتنفيذ هذه البرامج.

٢– تقويم الاختيار والفعل:

بمجرد تنفيذ البرامج الجديدة يصبح من الضروري جمع بيانات متعددة لتحديد ما إذا كان النظام يستجيب كما كان متوقعاً أم لا، ولبيان ما إذا كانت توجد نتائج غير مقصودة بسبب هذا التنفيذ أم لا ومن ناحية أخرى، تستطيع المؤشرات أن تبين الحاجة إلى سياسات جديدة لتغيير الاتجاهات غير المرغوبة.

٣– روتينية الاختيار والفعل :

تؤدي المؤشرات دوراً هاماً فى تحديد كيفية التوزيع المنتظم للموارد البشرية والمالية مثل: (التمويل – وتوزيع المدرسين على المدارس،....إلخ).

٤– تكوين قاعدة معلومات شاملة :

يستطيع نظام المؤشرات توفير صورة كاملة عن أوضاع نظام التعليم، أكثر من مجرد تقييم جزئي لبعض جوانبه، كما يستطيع أن يظهر المشكلات الموجودة فى مجالات معينة من النظام التعليمي.

وبذلك تعمل مؤشرات التعليم على توفير معلومات هامة ومتعددة بشأن

أوضاع التعليم فى المجتمع للمسئولين الحكوميين فى الإدارات العليا، ولمسئولي المناطق التعليمية ولنظار المدارس وللمدرسين وأولياء الأمور، وللجمهور بصفة عامة[٦٠].

كما يمكن تحديد أهم استخدامات مؤشرات التعليم فيما يلى :

١- عرض السياسة والتخطيط لها:

إن أحد الاستخدامات الأساسية للمؤشرات هو عرض وتطوير السياسات القائمة والتخطيط بطريقة أكثر دقة وانسجاماً، لتطبيق هذه السياسات أو لبناء سياسات أخرى جديدة[٦١].

كما تعد المؤشرات دليلاً أو مرشداً عن الاحتياجات والأولويات، وتلقى الضوء على المشكلات القائمة، كما أنها تعطى لمحة Profile عن نقاط القوة والضعف فى المؤسسة. وعن مستوى جودة الخدمة المقدمة ومدى فعالية السياسات الجارية، وهذا ما يجعل المؤشرات التعليمية تحدد كمقياس واسع للإصلاح المبدئي المتمركز حول تقديم معلومات صحيحة عن أنشطة التعليم، يمكن أن تستخدم لتحسين التعليم وتطوير مؤسساته[٦٢].

٢-تقييم ورقابة النظم التعليمية [٦٣]:

إن الاستخدام الأكثر جوهرية للمؤشرات التعليمية يكمن فى دورها الفعال والمؤثر فى عملية تقييم ورقابة النظم التعليمية، سعياً للتعرف على مستوى التطور، واتجاه التغيير فى تلك النظم[٦٤]، فمؤشرات الأداء المؤسسي تقوم بوصف أداء المدارس، وأن البيانات الآتية من تلك المدارس يمكن أن تقوم بتزويد المدارس بتحليل داخلي لبنيتها المؤسسية، فضلاً عن أن هذه البيانات أيضاً يتم استخدامها فى إعادة الهيكلة والإصلاح، ومن ثم تحسين أداء هذه المدارس[٦٥]، وعليه تعتبر المؤشرات بمثابة وسيلة للتطوير وجودة التعليم.

٣-تطوير البحث فى نظم التعليم:

تعد المؤشرات وحدات أساسية فى تطوير النظرية التربوية؛ نظراً لأنه يمكن استخدامها بكفاءة كوحدة أساسية لتكوين العلاقات بين المجالات أو

النظم الفرعية؛ مما يساعد على التوصل إلى تعميمات يمكن من خلالها صياغة نظريات أكثر جوهرية عن النظم التعليمية تساعد فى عمليات البحث والتطوير. وربما يرجع ذلك الاستخدام إلى كون المؤشرات تعطى نظرة أكثر شمولية ووضوحاً عن حالة النظام التعليمي، كما يمكن – من خلالها – تجميع مجموعة من المعلومات التى يصعب مقارنتها فى شكل قابل للتفسير للغرض موضوع الدراسة أو البحث(٦٦).

٤-تصنيف النظم التعليمية :

تهدف المؤشرات إلى إنشاء تصنيف تعتمد عليه النظم التعليمية، هذا التصنيف قد يسهم فى إثارة همم المؤسسات نحو التطوير والتحسين؛ حيث يوفر نموذجاً قومياً يمكن إنجازه كمعيار للتطوير فى المؤسسات الأخرى(٦٧)،كما أن المؤشرات تساعد فى الوقوف على مدى التشابه والاختلاف بين الأنظمة أو المجالات التربوية، ومن ثم فهي تلعب دوراً مهماً فى تفسير الفروق بين المدارس فى مدى فاعليتها(٦٨)، وبهذا تعد مؤشرات الأداء المؤسسى وسيلة هامة فى تصنيف المدارس لإثابتها أو عقابها(٦٩).

هذا؛ ويمكن أن توفر المؤشرات التعليمية توجيهاً هاماً لعملية صناعة القرار، كما يمكن أن تسهم فى قياس التقدم نحو تحقيق أهداف التنمية التعليمية، وفى توفير تحذير مبكر لمنع أي ضرر اقتصادي أو اجتماعي أو بيئي يمكن أن يمتد تأثيره إلى نظام التعليم.

وفضلاً عما سبق، تؤدى المؤشرات التعليمية دوراً مركزياً فى عملية المحاسبية عن طريق تركيز الانتباه على النتائج المحققة، ويرى البعض أن إعلان هذه النتائج قد يؤدي إلى زيادة الدافعية لدى المدارس والمجتمعات المحلية للعمل على تحسين أداء المدارس، ومن ثم تحسين إنجاز التلاميذ، أي أن : المؤشرات تعتبر عنصراً رئيساً فى عملية المحاسبية؛ حيث تستخدم المعلومات التى توفرها فى مراقبة أداء النظام التعليمي، أو أيٍ من مكوناته، وتقدمه نحو الأهداف المحددة له (٧٠).

وبعد؛ يتضح مما سبق أهمية الدور الذى تقوم به مؤشرات الأداء المؤسسي فى إلقاء الضوء على أوضاع وإنجازات المدارس، ومن ثم يمكن اعتبارها بمثابة مدخلاً أساسياً وهاماً لإصلاح النظم التعليمية، وتحسين وجودة أداء المدارس.

أنواع مؤشرات الأداء المؤسسى، والشروط الخاصة بها:

تتعدد وتتنوع أنواع وأنماط مؤشرات الأداء المؤسسى، وتختلف صورها وأشكالها باختلاف وتباين وجهات نظر من يقوم بتصنيفها وتقسيمها، وسوف يعرض المؤلف لأهم وأبرز تصنيفات مؤشرات الأداء المؤسسي فى مجال التعليم فيما يلى :

١- تصنيف مؤشرات الأداء في ضوء مدخل تحليل النظم :

ويمكن تصنيف هذه المؤشرات في ضوء مدخل تحليل النظم إلى ما يلى :

أ-مؤشرات المدخلات:

وهى تتعلق بالموارد البشرية والمالية والمادية الداخلة لنظام التعليم؛ والتى بتفاعلها مع بعضها من خلال عمليات داخلية متشابكة ومركبة تتحقق أهداف التعليم فى شكل المخرجات (النواتج النهائية) لنظام التعليم، أو أيٍ من مستوياته المختلفة.

ب-مؤشرات العمليات الداخلية والأنشطة :

وهي ترتبط بالعلاقات والتفاعلات بين مكونات المدخلات المختلفة للحصول على الناتج النهائي المرغوب، وتتيح هذه المؤشرات إمكانية المراجعة المستمرة لأداء نظام التعليم، ومن ثم اكتشاف أسباب الإنجاز الأقل مما هو متوقع، وذلك تحسيناً للأداء ووصولاً للنواتج النهائية المرغوبة.

كما أن مؤشرات العمليات، هى التى تصف الطرق والإجراءات التى تستخدمها المؤسسة التعليمية لمواجهة الأهداف المؤسسية المحددة سلفاً، كما أنها تعكس كيف يشارك التلاميذ فى أنشطة التعليم.

جـ-مؤشرات المخرجات (الناتج النهائي) :

وهى ترتبط بجودة النواتج النهائية لنظام التعليم فى ضوء الأهداف المحددة

مسبقاً، وما يرتبط بذلك من الاحتياجات الكمية والنوعية لسوق العمل[٧١].

كما أن هناك تصنيفاً آخر أضاف إلى التصنيف الثلاثى السابق (المدخلات والعمليات والمخرجات) نوعاً رابعاً من المؤشرات، وهو : مؤشرات السياق Context تلك التى ترتبط ببيئة المؤسسة التعليمية، وهذا التصنيف للمؤشرات التعليمية يعرف بنموذج CIPO : (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات) الذى يستخدم في الدراسات التقويمية[٧٢] :

وقد صنفها البعض كذلك إلى أربعة أنواع من المؤشرات هى : مؤشرات المدخلات - مؤشرات التشغيل - ومؤشرات المخرجات - ومؤشرات المردود والنتيجة للأنظمة التعليمية، وهذه المؤشرات ترتبط بنموذج العناصر التنظيمية وهى مفيدة في تخطيط الأنظمة التعليمية[٧٣].

كما يمكن تصنيف مؤشرات الأداء المؤسسى إلى أربعة أنواع أيضاً هي:

١- مؤشرات النتيجة المالية، التى تترجم بما ينتظره المستفيدون من المؤسسة.

٢- مؤشرات رضا أفراد المجتمع.

٣- مؤشرات مرتبطة بالمسارات الداخلية، وهى تلك التى تسمح للمؤسسة بقيادة جودة المسارات الأساسية : (مسارات الإنتاج - والإبداع - والمتابعة) أو كيفية قيادة التغيير والتطوير.

٤- مؤشرات التمرن، والتى تتعلق بالكفاءة وتحفيز الموظفين[٧٤].

ومن الواضح أن هذا التصنيف ينظر إلى مؤشرات جودة الأداء من وجهة نظر المستفيدين خارج المؤسسة التعليمية من أولياء الأمور والمجتمع، وأسلوب القيادة داخل المؤسسة التعليمية.

في حين أن هناك من صنفها إلى خمسة أنواع هى :

١-مؤشرات المدخلات.

٢-مؤشرات العمليات.

٣-مؤشرات المخرجات.

٤-مؤشرات النتائج : والتى تصف نتائج الأنشطة مثال ذلك : قدرة المؤسسة على إدارة البرامج، وتدبير التمويل، والاستمرارية.

٥-مؤشرات الأثر : وهى توضح مدى التقدم الحادث نحو تحقيق أهداف المؤسسة، وما هو الأثر الذى تركه تنفيذ برامج البناء المؤسسي التى تنفذها المؤسسة على الأطراف المختلفة المتأثرة بأنشطة المؤسسة؟ والأثر يمكن أن يكون إيجابياً أو سلبياً، والمؤشرات يجب أن تكون قادرة على إظهار التغيير، كما أنها تقيس الأثر الحقيقي فى التغير الحادث فى المجتمع الذى تعمل به المؤسسة [٧٥].

على أنه ينبغى التأكيد على أن هذه التقسيمات – سواء أكانت الثلاثية أم الرباعية أم الخماسية – للمؤشرات ليست منقطعة الصلة بل تربطها ببعضها علاقات وروابط يمكن أن تبرز فى صورة علاقات رياضية أو أقسام متناسبة[٧٦].

كما يتضح من هذه التصنيفات أنها في معظمها تتضمن تصنيفاً رئيساً للمؤشرات يشمل مؤشراتٍ للمدخلات، ومؤشراتٍ للعمليات ومؤشراتٍ للمخرجات، ولكن هناك من يضيف إلى هذا التصنيف مؤشرات أخرى كالنتائج والأثر والسياق .....إلخ.

٢- تصنيف مؤشرات الأداء المؤسسى بدلالة كفاءة المؤسسة:

ويمكن تصنيف هذه المؤشرات إلى نوعين هما :

أ-مؤشرات الكفاءة Efficiency :

وتتناول هذه المؤشرات قياس مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق النتائج المنشودة من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة لها.

ب-مؤشرات الفعالية Effectiveness :

تتناول قياس مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق رسالتها، والأهداف التى أنشئت من أجلها، أو قياس درجة تحقق أهداف المؤسسة التعليمية مقارنة بما كان مستهدفاً منها[٧٧].

ويلاحظ أن هذا التصنيف يمكن أن يحمل فى مضمونه التصنيف الثلاثى

السابق؛ حيث إن مؤشرات الكفاءة والفعالية يمكن أن تصف ما يقيسه المؤشر بمعنى : أنه يمكن أن تقيس المدخلات والعمليات والمخرجات بدلالة مؤشرات الكفاءة والفعالية (أو جميع عناصر المنظومة التعليمية)، وما إذا كانت المؤسسة التعليمية أو عناصرها قد قامت بتحقيق أهدافها المنشودة أم لا؟

٣- تصنيف مؤشرات الأداء في ضوء حجم ونوعية النظام التعليمي:

وتنقسم مؤشرات التعليم طبقاً لهذا التصنيف إلى نوعين رئيسين هما :

أ-مؤشرات إحصائية كمية :

وهى مؤشرات تدل على الأحجام والكميات، ومن ثم تكون على شكل أرقام أو نسب، بحيث تختزل الكثير من التعقيد الموجود فى الظاهرة التربوية، فمثلاً : نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين، ومتوسط كثافة الفصل يمكن أن تكون أمثلة لمؤشرات كمية فى التعليم[٧٨].

ومن أمثلة المؤشرات الكمية ما يلى:

*** مؤشرات السياق الديموجرافي والاجتماعي والاقتصادي ووصف نظام التعليم، وتشمل:**

- عدد السكان الكلى، حسب سنوات العمر.
- عدد السكان فى الريف والحضر.
- -الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد.
- -المدى العمري للتعليم الإلزامي.
- -عدد الساعات الدراسية فى الأسبوع، وفى العام الدراسي.

*** مؤشرات موارد التعليم، وتشمل :**

- عدد المدرسين حسب المؤهلات الدراسية.
- عدد التلاميذ لكل مدرس.
- متوسط الراتب السنوي للمدرسين، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد.
- النفقات الكلية للتعليم، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي.

– النفقات العامة الكلية للتعليم، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي.

– النفقات الخاصة للتعليم، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي.

– النفقات العامة الكلية للتعليم، كنسبة مئوية من النفقات العامة الكلية.

– النفقات العامة الجارية للتعليم؛ كنسبة مئوية من النفقات العامة للتعليم.

– مؤشرات البنية التحتية والفناء المدرسي والتجهيزات المدرسية وغيرها.

*** مؤشرات إنجاز نظام التعليم (العمليات الداخلية)، وتشمل :**

–معدل القيد الإجمالي للصف الأول الابتدائي.

–معدل القيد الصافي للصف الأول الابتدائي.

–معدل التمدرس الإجمالي، حسب مستويات التعليم.

–معدل التمدرس الصافي، حسب سنوات العمر.

–معدل الارتقاء، حسب المستوى والصف الدراسي.

–النسبة المئوية للتلاميذ فوق العمر، حسب الصف الدراسي.

*** مؤشرات جودة التعليم، وتشمل :**

–نسب الخريجين.

*** مؤشرات التأثير الاجتماعي للتعليم، وتشمل :**

– معدل الأمية للسكان كبار السن.

–مستوى التعليم بين السكان كبار السن.

–تأثير التعليم فى سوق العمل وفى الدخل وفى السلوك المدني وغير ذلك[٧٩].

ب–مؤشرات كيفية

وهى مؤشرات تدل على النوعية وطبيعة الحالة ومستواها، وهي تعبر عن حالة النظام التعليمي فى شكل عبارات محددة تمكننا من إصدار أحكام نوعية باستخدام مقياس متدرج، وهذه المؤشرات يمكن من خلالها استنتاج بعض خصائص النظام التعليمي ومدى جودته.

ومن أهم هذه المؤشرات الكيفية لتقويم النظام التعليمي ما يلى :

*** متابعة التعليم :**

أهم معيار لهذا التقويم بالنسبة للتعليم الابتدائي والمتوسط هو : مدى قدرة التلاميذ على متابعة المرحلة التالية من التعليم.

***الكفاية الداخلية:**

يمكن الاستعانة بمؤشرات الكفاية الداخلية، مثل : معدلات الرسوب والتسرب، ونسب التميز فى الامتحانات العامة فى كل مرحلة من مراحل التعليم.

*** المدخلات المادية، ومن أهمها ما يلى :**

-المباني المدرسية، ومدى ملاءمتها للعملية التعليمية.

-التجهيزات المدرسية، ومدى تحقيقها للنموذج المنشود، والمواصفات المحددة لمرحلة التعليم ونوعيته.

-الوسائل والتقنيات التعليمية

- كثافة الفصول.

*** المدخلات البشرية والتنظيمية**

*** المناهج والأنشطة المدرسية**

*** التقويم والامتحانات**

*** الإنفاق على التعليم**

*** السياسات التعليمية[٨٠].**

ولكن برغم هذه الأهمية للمؤشرات الكيفية إلا أن المؤشرات الكمية تنال اهتماماً أكبر، ويتم التركيز عليها باعتبارها الأكثر توافراً فى مجال البيانات التعليمية[٨١]، بل والأكثر دقة فى وصف الحالة وتقدير حجمها، ورصد أبعادها الحالية أو تطورها عبر الزمن، أو وضعها المستقبلي، على أن المؤشرات الكمية - وبخاصة فى القضايا الاجتماعية - ليست بديلاً عن الواقع أو الظاهرة أو النظام نفسه التى تؤثر فيه فالمؤشرات ودلالتها الإحصائية لا تستوى بذاتها وليست لها دلالة مستقلة عن الإطار المفاهيمي الذى انطلقت منه؛ والذى تمثله

أو تنوب عنه[٨٢].

هذا؛ وإذا كانت المؤشرات الكمية هي الأكثر توافراً فى مجال البيانات التعليمية، إلا أن المؤشرات النوعية هي الأندر والأكثر صعوبة فى الحصول على البيانات؛ التى يمكن توظيفها فى هذا الصدد[٨٣]، ولكن هذا النوع من المؤشرات هو الأكثر ملاءمة لطبيعة التعليم؛ حيث يؤدي الجانب الكيفي فى العملية التعليمية دوراً هاماً، إذ بدونه تصبح مؤشرات الكم نفسها قاصرة عن تحقيق أهدافها، وهذا يؤكد ضرورة الدمج بين هذين النوعين من المؤشرات، وعدم الفصل بينهما[٨٤].

إذن على الرغم من أهمية المؤشرات الكمية، فإنه لا يمكن الاستناد إليها وحدها؛ ذلك أن العديد من المؤشرات التعليمية الأساسية يتعلق بالكيف. ومن ثم، فلابد من الاعتماد على كل من المؤشرات الكمية والمؤشرات الكيفية[٨٥]، بغرض تطوير النظام التعليمي أو المؤسسة التعليمية.

هذا، ويمكن إدراج المؤشرات الخاصة بأداء العملية التعليمية ومردودها فى أربع مجموعات على النحو التالى :

المجموعة الأولى : وهى تقيس أداء النظام على المستوى الكلى، أى : مدى وفاء النظام التعليمى بتحقيق أهدافه من حيث : انتشاره مكانياً، وشموله على مستوى الذكور والإناث، وعدد المقيدين بالمراحل التعليمية المختلفة، ونوعية التعليم ذاتها.

وهذه المجموعة تتضمن مجموعة من المؤشرات، تتمثل فى :

أ-هيكل السكان التعليمى.

ب-جملة المدارس، وجملة المقبولين، والمقيدين بالتعليم بمختلف أنواعه.

جـ-التوزيع المكانى للخدمة التعليمية.

د- معدل الاستيعاب.

و-متوسط نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم قبل الجامعى.

المجموعة الثانية : وهى مجموعة المؤشرات التى تختص بقياس الفقد

(الهدر) فى التعليم، وتتمثل المؤشرات الخاصة بهذه المجموعة فيما يلى :

أ-التسرب.

ب-الرسوب.

جـ-تحليل الفوج.

د-متوسط ما يتحمله الطالب من أعباء مالية فى سبيل تعليمه.

المجموعة الثالثة : وهذه المجموعة تهتم بالمؤشرات الخاصة بالعناصر الداخلة فى العملية التعليمية : (المعلم - التلميذ - المدرسة - الفصول).

ويمكن تلخيص المؤشرات التى تعكس هذه العناصر فيما يلى :

أ- نسبة مدرسة/ تلميذ.

ب- نسبة فصل/ تلميذ.

جـ-نسبة التلاميذ/ المعلم.

د-أعداد المعلمين.

هـ-أعداد الإداريين.

و-تعدد الفترات الدراسية.

المجموعة الرابعة : وهى تهتم بانعكاس التعليم على المجتمع والبيئة المحيطة به. وتهتم هذه المجموعة بمردود التعليم على المجتمع والبيئة المحيطة به، أى : مدى تلبية النظام التعليمى لاحتياجات المجتمع من التخصصات المختلفة، ومدى إتقان المتخرجين للعمل الذى يقومون به، هذا إضافة إلى تأثيره على الفرد ذاته[٨٦].

كما صنفت إحدى الدراسات المؤشرات التعليمية طبقاً لمجالات الإصلاح التعليمى على النحو الموضح فى الجدول التالى :

جدول (١)
المؤشرات التعليمية مصنفة طبقاً لمجالات الإصلاح التعليمى

مجالات الإصلاح التعليمى	المؤشرات التعليمية
١- مؤشرات المساواة والعدالة. equity	معدلات القبول والتسجيل والحضور الدراسى ومعدلات الرسوب والتسرب المدرسى، ودرجات اختبار التلاميذ والمرافق المدرسية.
٢- الجودة Quality	درجات اختبار التلاميذ، والتكلفة لكل تلميذ، ومؤهلات المعلمين، والنسبة بين التلاميذ والمعلمين، والنسبة بين الفصل الدراسى والتلاميذ، وجودة عمليتى التعليم والتدريس، وملاءمة المحتوى التعليمى.
٣- المنهج الدراسى Relevance of curriculum	معدل التوظيف والبطالة ودراسات تتبع المتخرجين فى التعليم الفنى والعالى، وتغذية سوق العمل بالخريجين.
٤- الكفاءة الداخلية	معدل الترقيات والرسوب والتسرب المدرسى والاستمرارية ومعدلات الاستكمال والتخرج، والنسبة بين المعلمين والتلاميذ والنسبة بين الفصل الدراسى والتلاميذ.
٥- الكفاءة الخارجية	معدل مخرجات التعليم.
٦- التكلفة/ التمويل	التكلفة لكل تلميذ، تكلفة المدخلات التعليمية، النفقات التعليمية كنسبة مئوية من الناتج المحلى الإجمالى أو الميزانية الحكومية أو التكاليف الخاصة فى مقابل التكاليف العامة.

Source: Kitamura, Yuto; Education Indicators to Examine The Policy – Making Process in The Education Sector of Developing Countreis, Op. Cit., P.8.

هذا، ويتضح من العرض السابق لتصنيف مؤشرات الأداء المؤسسى للمؤسسة التعليمية بشكل عام، أن البعض قد صنفها إلى : مؤشرات مدخلات، وعمليات، ومخرجات، والبعض صنفها إلى: مؤشرات كمية وكيفية. والجدير بالذكر أن بعض المؤشرات يتضمن مؤشرات كمية وكيفية فى آن واحد.

كما تجدر الإشارة إلى التداخل الوثيق بين المؤشرات الكمية والمؤشرات الكيفية؛ إذ إنه من الطبيعى أن يعبر المؤشر الكمى عن قضية نوعية، كما أنه قد يلزم للتعامل مع قضية تعليمية معينة تناول العديد مما يتصل بها من مؤشرات

كمية وكيفية على السواء، وكذلك فإن بعض المؤشرات الأساسية سواء الكمية أو الكيفية يتناول تقاطعات بين مؤشرات تعليمية وأخرى غير تعليمية»[٨٧].

كما أن مؤشرات المدخلات والعمليات والمخرجات تتضمن بداخلها مؤشرات كمية وكيفية في الوقت نفسه، وعليه، فإن هناك تداخلاً وثيقاً بين هذه التصنيفات، جميعاً؛ ومن ثم لا يمكن الاستناد إلى نوع واحد فقط من هذه التصنيفات وإنما ينبغى الأخذ بهذه التصنيفات جميعها؛ من أجل الوقوف على أوضاع النظام التعليمى لتشخيصه استعداداً لإصلاحه وتطويره.

أنمــــاط المؤشـــرات:

هذا، وإذا كانت تصنيفات وأنواع المؤشرات تعتمد على كيفية النظر للنظام الذى تستخدم له، فإن أنماط المؤشرات تحدد بالعلاقة التكوينية التى تربط مؤشراً ما بالمتغيرات الممثلة له فى نظام ما؛ حيث يمكن النظر إلى أنماط المؤشرات على ضوء درجة إسهام المتغيرات المكونة لها فى تكوين دليل قادر على إبراز تفاصيل دقيقة للغاية عن نظام العمل التعليمي والتربوي ككل، وتسهم هذه المتغيرات فى تكوين ذلك الدليل[٨٨]، عن طريق الأشكال التالية :

١– المؤشـــــرات المفـــــردة Single Indicators :

يقوم المؤشر المفرد على اختيار أو تحديد متغير وحيد لتصوير بعض مظاهر نظام تعليمي، وهذا المتغير يتم تحديده بطريقة اختيارية من قبل المستخدمين له، أوطبقاً لرأي مستخدمه[٨٩]. ولما كان النظام التعليمي والتربوي ذا عناصر متداخلة، ومظاهر متعددة، فقد بات اختيار متغير وحيد فى مؤشر مفرد لتمثيل النظام التعليمي والتربوي مهمة صعبة، وذلك نظراً لأن المؤشر المفرد لا يستطيع أن يقدم معلومات مفيدة، وغالباً إذا أعطى معلومات مفيدة تكون عاجزة عن الوصف الكلي للعملية التعليمية والتربوية، وغير قادرة على التوصل إلى تعميمات أو الإسهام فى عقد مقارنات سليمة فى داخل النظام وبين الأنظمة المتشابهة.

٢- المؤشــرات المعياريـــة:

وهى التى تحدد وتشرح درجة تحقيق هدف معين وتراقب التغيرات فى النظام التربوى والتعليمي السائد فى المؤسسات التعليمية وتساعد فى بناء تصنيفات صادقة وثابتة للنظام التعليمي، وفى توضيح مدى التشابه أو الاختلاف فى المجال التربوي والتعليمي، وبذلك تكون درجة الاعتماد على هذه المؤشرات المعيارية أكبر من درجة الاعتماد على المتغير الفردي(٩٠).

٣- المؤشــرات المركبــة Composite Indicators :

المؤشر المركب، وهـو : الـذى يضم عـدداً من المتغيرات التربوية والتعليمية(٩١)، ويعتبر هذا المؤشر من أكثر الأنماط فعالية وكفاءة فى وصف النظم التعليمية؛ نظراً لأنه يوفر معلومات جوهرية عن كيفية عمل المركبات لإحداث نتيجة إجمالية، وعليه تصبح القيمة التفسيرية المأخوذة منه أكبر من مجموع أجزائه(٩٢).

كما أن المؤشر المركب يتيح الفرصة الأكبر لإمكانية المقارنة، لذلك تكون درجة الاعتماد على المؤشر المركب أكبر من درجة الاعتماد على المتغير الفردي(٩٣).

كما يمكن التمييز أيضاً بين نمطين من المؤشرات هما :

١- **المؤشرات المباشرة** : والتى تتعلق بشكل مباشر بالموضوع المخصصة لأجله، وتلك المؤشرات تسلط الضوء بشكل مباشر على الموضوع قيد الدراسة، وتلك هى الحالة العامة فى الموضوعات التقنية والعملية.

٢- **المؤشرات غير المباشرة (المؤشرات النيابية)** : والتى تتعلق بشكل غير مباشر بالموضوع قيد الدراسة.

وهناك أسباب عديدة لاستخدام المؤشرات غير المباشرة من أهمها:

- أن يكون الموضوع قيد الدراسة لا يمكن قياسه بشكل مباشر، كما فى الموضوعات ذات الطابع الكيفى، مثل : التغير السلوكى، وظروف الحياة المعيشية.

– فى حالة الموضوعات بالغة الدقة والحساسية مثل : مستوى دخل الفرد.

كما أن المؤشرات غير المباشرة يمكن استخدامها كأداة إدارية نموذجية؛ حيث تكون فعالة من ناحية التكلفة أكثر من استخدام المؤشرات المباشرة[٩٤].

هذا، وعند تحديد المؤشرات المناسبة للحكم على أداء المؤسسة التعليمية، يجب أن تتوافر فيها الشروط والمبادئ التالية :

١–توفر المعلومات المتعلقة بالمشكلات الحالية أو المحتملة.

٢–تقيس الأداءات الملاحظة أكثر من التصورات.

٣– توجه إلى نطاق واسع من المسئولين، والجمهور[٩٥].

٤– أن تمثل المؤشرات القومية المكونات الهامة للنظام التعليمي، بالإضافة إلى مراقبة المخرجات.

٥– أن تعكس المؤشرات خواص التلاميذ والمجتمعات التى تخدمها المدارس والموارد المالية والبشرية المتاحة للمدارس، والمدخلات التعليمية الأخرى.

٦– أن تعكس المؤشرات كفاءة المناهج التعليمية والتدريس؛ التى يحصل عليها التلاميذ، وطبيعة المدرسة باعتبارها مؤسسة تبحث عن التميز التعليمي والمساواة، والعمليات التعليمية الأخرى.

٧– أن تكون المؤشرات مترابطة مع بعضها البعض بحيث تشير إلى التغيرات المحتملة الملحوظة فى المخرجات[٩٦]، وهذا يعنى أن المؤشرات الجيدة تقدم ملخصاً للمعلومات المتعلقة بأهم جوانب الأداء المدرسى التى ينبغى تحسينها وتطويرها.

هذا، وثمة عدة مبادئ أساسية أهتدى بها عمل منظمة الدول الصناعية فى إعداد المؤشرات التعليمية، وهذه المبادئ تتمثل فى :

١– **إعطاء الأولوية لإقرار السياسات، أي** : تطوير نظام من المؤشرات يعده رجال الإحصاء لتحقيق احتياجات السياسات.

٢- إمكانية المقارنة بين المؤشرات.

٣- مصداقية الإحصاءات.

٤- الخضوع للمساءلة : يجب أن يكون العاملون فى مجال التعليم خاضعين للمساءلة، ومسئولين عن نتائج المؤسسة، كما تعبر عنها المؤشرات[٩٧].

كما أن من أهم معايير بناء نماذج المؤشرات ما يلى :

- أن تكون قادرة على تقديم تحذيرات أولية قادرة على الإشارة إلى التغير قبل وقوعه أي : أن تكون توقعيةAnticipatory ، وعلى درجة كبيرة من الحساسية Sensitive [٩٨].

- أن تكون المؤشرات قادرة على الاستجابة المرنة لبعض المشكلات الناشئة والظروف المتغيرة والقضايا الجديدة النامية، كما أنها تقوم بتحديد المواقف المعضلة وغير المقبولة، والتى ينبغى اتخاذ الإجراءات بشأنها[٩٩].

- أن تكون المؤشرات أداة لتشكيل المستقبل، وليست إحصاءات مجمعة لتقرير الماضي[١٠٠].

- توافر الشفافية والخضوع للمساءلة، وتطوير النظم المحاسبية [١٠١].

هذا، وعند بناء مجموعة من المؤشرات، من المهم لكافة المستويات المعنية اتباع الإجراءات التالية:

١- تحديد أهداف السياسة التعليمية التى يرغب المرء فى إدارتها أو تقويمها.

٢- استخراج المؤشرات المتعلقة من تلك الأهداف، لهذه الإدارة ولهذا التقويم.

٣- بناء أو استكمال نظام المعلومات من أجل جعل تلك المؤشرات متاحة[١٠٢].

أى أنه قبل تشييد نظام المؤشرات ينبغى توافر عدة شروط من أهمها: تواجد نظام للمعلومات، وسياسة تعليمية، وخطة تعليمية واضحة ومحددة الأهداف.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول : بأن مؤشرات الأداء لا يمكن أن تتطور فى فراغ، وإنما تتطور وتستخدم فى ضوء معايير وشروط محددة، ولكى تستخدم هذه المؤشرات بشكل جيد لتحسين أداء المؤسسة التعليمية، فإنه ينبغى تضمينها فى كل الخطوات التى تتطلبها عملية التخطيط لتطوير أداء المؤسسة التعليمية.

خصائـــص مؤشـــرات الأداء المؤسســـي:

تتصف مؤشرات الأداء المؤسسي بعدد من الخصائص، يمكن تحديد أهمها فيما يلى :

١- المؤشـــرات تعطـــى ملاحظـــات عامـــة:

إن أحد الملامح الرئيسة للمؤشرات هى أنها لا تعطى - بالضرورة - تعليقاً عاماً أو ملاحظة دقيقة عن الوضع الاجتماعي أو طبيعة الشيء الجاري فحصه، ولكنها تنقل إحساساً عاماً بدرجة معينة من الدقة، أي : أنها تعطى دلالة عامة عن الموقف، ولا تقوم بتفسيره [١٠٣].

كما أن المؤشرات تقدم صورة ملخصة عن شكل النظام وعناصره المهمة، بحيث يمكن الحصول من ذلك على لمحة خاطفة تشير إلى الظروف الجارية، وربما التكهن باحتمالات المستقبل[١٠٤].

٢- المؤشـــرات تتميـــز عـــن المتغيـــرات:

يخلط البعض بين كلمتي مؤشر ومتغير، وبالنظر للمتغير نجد أنه يقدم معلومة عن أحد أوجه النظام، تلك المعلومة تكون مخصصة ومحددة فى اتجاه معين، أما المؤشر؛ فعلى العكس من ذلك فإنه يدمج أحد هذه المتغيرات بمتغيرات أخرى ذات ارتباط معين بهدف تكوين رؤية أو نظرة عامة للمعالم الأساسية التى تشكل النظام محل الدراسة أو النظام الجاري وصفه[١٠٥].

ومن ثم يمكن القول : إن المؤشر هو سلسلة من المتغيرات الملاحظة؛ والتى اندمجت معاً لتكوين صورة ملخصة للشيء موضع الملاحظة والقياس.

٣- قيمـــة المؤشـــر تـــدل على كمية:

فالمؤشر يحدد بقيمة كمية على الأغلب، وإن كان يمكن وضعه فى صورة كيفية؛ حيث أنه رقم حقيقي يمكن تفسيره تبعاً للقواعد التى تتبع فى تكوينه[١٠٦].

٤- قيــم المؤشــر زمنيـــة:

وتعنى: أن يحتفظ بها متخذ القرار لمدة معقولة من ثلاث إلى خمس سنوات قبل تغييرها؛ وذلك لتعظيم الاستفادة من النظام[١٠٧].

كما تتسم مؤشرات الأداء المؤسسي الجيدة أيضاً بعدة خصائص، تتمثل فيما يلى :

- **الهرمية : حيث تمكن المستخدم من الوصول إلى التفاصيل، والحصول على الرسالة العامة سريعاً.**

- **أنها توجيهية : بحيث تتوفر المعلومات فى الوقت المناسب للعمل بناءً عليها.**

- القدرة على التمييز بين الاتجاه الجيد والردئ.

- واضحة فى محتواها، وملحقة بالوحدات التى تضفى عليها المعنى ومعبر عنها بالأرقام، ويمكن قياسها بتكاليف معقولة [١٠٨].

- الدقة والموثوقية، والقابلية للمقارنة بقيم مرجعية، وقياس مدى الاقتراب من بلوغ الأهداف[١٠٩].

وفى هذا الصدد تشير إحدى الدراسات إلى أن من خصائص المؤشرات التعليمية الجيدة ما يلى : البساطة وعدم التعقيد وسهولة الفهم، وأن تكون مناسبة للنظام التعليمى وأن تبنى على بيانات ومعلومات متوفرة ومتاحة[١١٠]، ولكن يشترط حداثة هذه المعلومات قدر الإمكان؛ لكى تعكس الظروف الحالية للنظام التعليمى.

كما أن من خصائص المؤشرات الجيدة ما يلى :

- القابلية للتطبيق بحيث يكون المؤشر واضحاً، لا لبس فيه ولا غموض، ويسهل تطبيقه والحصول على البيانات المطلوبة بتكلفة مناسبة.

– تمكن من إجراء المقارنات المختلفة بين المناطق المختلفة، وفى الأزمنة المختلفة. ويتطلب هذا أن يكون المؤشر مستقلاً بذاته، ولا يتطلب تطبيقه أية ترتيبات تنظيمية خاصة.

– التكامل والتجانس، وأن يعبر عن الحقيقة.

– الحساسية؛ بحيث يظهر أية تغيرات تحدث فى الظاهرة محل الدراسة.

– الكفاءة العالية فى القياس.

– الثبات والاتساق الداخلي بين مكوناته، بحيث تكون العلاقة بين القيم التى نحصل عليها من تطبيق المؤشر – بأبعاده المختلفة – على درجة مرضية من الارتباط.

– الصدق؛ بحيث يقيس المؤشر ما وضع لقياسه[١١١].

– أن تكون غير متحيزة، وخالية من الأخطاء.

– عملية، ويمكن تقييمها بجهود معقولة.

– أن تكون منفصلة؛ بحيث توفر معلومات ضمن فئات غيرمتداخلة[١١٢].

– إمكانية القياس والتفسير بأسلوب صحيح وثابت.

– الإجرائية ، والانتفاع، والارتباط بالوظيفة المراد قياسها[١١٣].

ولا شك أن توافر هذه الخصائص فى المؤشرات يؤدى إلى تحقيق أو ضمان استيعاب كامل للمؤسسة التعليمية، فمن خلال المعلومات التى يتم الحصول عليها –بواسطة المؤشرات –يمكن للعاملين بالمؤسسة التعليمية وصانعى القرار التعليمى اتخاذ القرارات المختلفة لتحسين أداء المؤسسة التعليمية.

مشكلات مؤشرات الأداء المؤسسي:

على الرغم من تنوع وتعدد استخدامات المؤشرات، إلا أن هناك مجموعة من المشكلات التى تواجه استخدامها بفعالية، وتتمثل أبرز هذه المشكلات فيما يلى :

١–صعوبة التفسير والتحديد الدقيق لقيم المؤشرات : وهذه تعد واحدة

من أكبر المشكلات التى يمكن أن تواجه استخدام المؤشرات، وربما تنشأ هذه المشكلة، وتترتب على ضعف القدرة على التحديد الدقيق والواضح للمفهوم أو الخاصية المقاسة، مما قد ينتج عنه فى بعض الأحيان الخطأ فى تفسير دلالة المؤشرات[١١٤]، وعلى هذا فإن البيانات الخاصة بالمؤشرات يجب أن تفسر بشىء من الحذر، وذلك لأن المؤشرات لا تقدم المستوى اللازم من الدقة والتحديد الواضح، وإبراز التفاصيل الضرورية للنظام التعليمي؛ فما هي إلا لمحة خاطفة، أو صورة علوية للنظام التعليمي[١١٥].

٢-تعدد التفسيرات والمعاني للمؤشرات المستخدمة فى قياس الأداءالمؤسسي.

٣-الاعتماد على مقاييس غير مناسبة، أو ليست لها دلالة حقيقية للأداء المؤسسي[١١٦]، بيد أن هذا الخلل ليس منسوباً للمؤشرات نفسها، ولكن إلى مستخدمى هذه المؤشرات[١١٧].

٤-التحول عن الهدف المنشود من قياس الأداء المؤسسي للمؤسسة، وأن يصبح القياس هدفاً فى حد ذاته. فالهدف من قياس الأداء هو التأكد من أن المؤسسة التعليمية مسئولة أمام الجميع عن الكيفية التى يتم بها إنفاق الموارد، ورقابة مستوى جودة الخدمات المقدمة للعملاء من : (التلاميذ وأولياء الأمور، والمجتمع)، مع التأكد من أن هذه الخدمات تلبى احتياجاتهم[١١٨].

٥-المساواة بين مؤشرات الأداء والأداء نفسه : إن المساواة بين مؤشرات الأداء والأداء نفسه تعد واحدة أيضاً من المشكلات التى يمكن أن تواجه استخدام المؤشرات، بحيث قد يصبح استخدام المؤشرات هدفاً فى حد ذاته[١١٩]. وتكمن خطورة هذه المساواة -التى قد تحدث بين هذه المؤشرات المقاسة والأداء نفسه - في جعل المؤسسات تهتم بـالأداءات المقاسة دون الجوانب الأخرى، والتى قد تكون أكثر جوهرية؛ مما يترتب عليه مشكلات عديدة، وخاصة عندما تستخدم مؤشرات الأداء كأساس للمكافأة أو العقاب، مما يترتب عليه العديد من السلوكيات والنتائج غير المرغوبة[١٢٠].

هذا؛ وعلى الرغم من أن المؤشرات تساعد على تحسين صناعة القرار التعليمي، إلا أنه ينبغي الحذر منها وذلك لسهولة مقدرتها على تضليل المدارس؛ ومن ثم تبرز جوانبها السلبية فيما يلى:

١-تجميع البيانات بشكل عشوائي لا يكلف الجهد والمال فقط، بل يغرق صناع القرار فى بحر الأهواء التى تجعل من الصعب التمييز بين الهام منها وغير الهام.

٢-صعوبة تفسير البيانات المجمعة فى صورة كمية.

٣-المؤشرات التربوية بحاجة إلى المراجعة بشكل دائم ومستمر، فقد تفقد جدواها مع الوقت، وتصبح أقل فائدة من السابق، وأقل جودة لقياس الظواهر التربوية المحتمل قياسها[١٢١].

كما يواجه تشكيل وبناء المؤشرات فى العديد من الدول عدة مشكلات، من أهمها ما يلى :

١- ضعف التواصل بين بيانات التعداد السكانى، وبيانات التعليم.

٢- تعدد المصادر التى من خلالها يمكن الحصول على مؤشرات الأداء متعددة الأوجه والمستويات؛ حيث يتم جمعها من مستويات عديدة من التلاميذ والفصل الدراسى، والمدرسة.

٣- تتراوح الطرق التى يتم بها جمع تلك البيانات من الطرق الاعتيادية، إلى نظم المعلومات الإدارية المعقدة القائمة على الحاسب الآلى؛ والتى تطبقها الحكومات والبيروقراطيات التى تدعمها.

٤- التطور السريع لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات والوطأة المتزايدة لقياس أداء النظام التعليمى، وتعتبر هذه عوامل جوهرية تؤثر على تنمية نظم المعلومات التعليمية القومية[١٢٢].

كما أن هناك عدة مشكلات تتعلق بنشر مؤشرات الأداء المدرسي، وهذه المشكلات تتمثل فيما يلى :

١- مشكلات تتعلق باستخدام مؤشرات الأداء :

وهذه الفئة ترتبط بالمدى الذى يمكن عنده أن تستخدم مؤشرات الأداء المدرسي فى البيئات المختلفة لمستخدميها : (في المدارس، وصناع السياسة، والآباء، والتلاميذ)؛ وذلك بالنسبة للمشاركة القائمة على سعة الاطلاع، واتخاذ القرار، وتحسين الأداء المدرسي، بالإضافة إلى تدعيم عامل المساءلة والمحاسبة، والحقيقة أن كل الدلائل تعارض مدى فعالية مؤشرات الأداء المدرسي فى الارتفاع بمستوى الآباء والتلاميذ؛ حتى يتمكنوا من الوصول إلى اختيارات تقوم على أساس من سعة الاطلاع والمعرفة.

٢- المشكلات السياسية والأخلاقية والمجتمعية:

ينبثق عن نشر مؤشرات الأداء عدداً من المشكلات السياسية والأخلاقية والمجتمعية، نجملها فيما يلى :

-أن مؤشرات الأداء معيبة، وقد تكون غير دقيقة؛ ثم إنها من الناحية الأخلاقية يمكن أن تكون مثيرة للقلق عند نشرها؛ بسبب ما يمكن أن تحدثه من الضرر لبعض المؤسسات عندما تكون مسألة دقتها موضع شك أو تساؤل.

- يتطلب حساب مؤشرات الأداء ذات الأهمية إنفاق بعض المال العام على بناء بنوك معلومات كبيرة وصيانتها، وفى مقابل ذلك، فإن نشر هذه التصنيفات يكون باهظ التكاليف، فى حين تكون الإيرادات الناتجة عن ذلك مذبذبة وغير مؤكدة[١٢٣].

هذا، وثمة مجموعة أخرى من العيوب لمؤشرات التعليم، وهذه العيوب تتمثل فيما يلى :

١-التكاليف والموارد والعمليات المدرسية.

٢-خصوصية قضايا التعليم :

إن التعليم مجال شديد الحساسية، والمعلومات عن طبيعة التعليم وإجراءاته لها طابع خاص كما أن لها محتوىً سياسياً مرتفعاً، وتتمتع بالحماية الثقافية، وإنشاء مجموعة دولية من البيانات المقارنة عن التعليم يؤدي إلى تعديل وجهات النظر التقليدية بشأن انفراد أنظمة التعليم المحلية أو الإقليمية أو الوطنية.

٣- طبيعـــة العمـــل.

يتطلب استخدام نظام المؤشرات تبادل المعلومات والاتصال بين الأطراف فى جمع البيانات، وليس في الوسع أداء هذا العمل بدون المشروعية، التى لا يمكن أن تستمد إلا من الاهتمام المشترك والاتفاق على قواعد احترام السرية، وعدم إذاعة المعلومات(١٢٤).

مؤشرات جودة الأداء المؤسسى كمدخل لإصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسى :

تتمثل أهم مؤشرات جودة الأداء المؤسسى؛ التى تعد مدخلاً لإصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فيما يلى :

١- مؤشـــــرات جـــودة الإدارة المدرسيـــة:

يؤدى التعليم دوراً هاماً فى تلبية الطموحات الحضارية وتحقيق أهداف المجتمع، ويتوقف تحقيقه لتلك الأهداف على طبيعة إدارته والقائمين عليها، ومدى التزامهم بالمنهج العلمى فى ممارساتهم المختلفة(١٢٥).

وتعد الإدارة المدرسية أحد مكونات النظام التعليمى، ويتضح دورها فى تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، وليس فى مجرد تسيير العمل والنظام المدرسى، ولقد أصبح فى الآونة الأخيرة نجاح السياسات التعليمية مرهوناً بدرجة كفاءة الإدارة المدرسية، كما يعد وجود إدارة مدرسية علمية حديثة من المتطلبات الضرورية لتحقيق فعاليتها وكفاءتها فى ضوء التحديات والمتغيرات التى تواجه تطوير التعليم وتحديثه(١٢٦).

هذا، ولكى يتسم النظام التعليمى بالكفاءة ويتزايد عائده الكمى والنوعى، وتقل فيه نسبة الفقد والهدر لابد من تطوير وتحديث نظام إدارته فى مستوياتها المختلفة، عن طريق البرامج التجديدية أو التدريبية؛ وذلك لصقل مهارات القائمين عليه بصفة مستمرة؛ حتى يكونوا أكثر قدرة على وضع الخطط وتحديد الأهداف ورسم سياسات التنفيذ وإدارة أوقاتهم بالصورة المثلى وتوفير الإمكانات وتعبئة جهود جميع العاملين وتنسيقها وتوجيهها ومتابعة التنفيذ وضبط وتقييم الأداء(١٢٧).

وعليه، فإن القيادة المدرسية الجيدة تمثل أحد مجالات ومعايير الإصلاح المدرسى الناجح، وذلك انطلاقاً من قدرتها على إدارة عمليات الإصلاح المدرسى من خلال تبنيها رؤية مستقبلية واضحة المعالم، تأخذ بعين الاعتبار واقع المدرسة من ناحية، والتحديات المستقبلية من ناحية أخرى، بل وتحشد المجتمع المدرسى وراء هذه الرؤية باعتباره العنصر الأهم فى تحقيق عمليات الإصلاح، كما تهيئ لأعضاء المجتمع المدرسى مناخاً يدعم التميز والمشاركة الواعية، فضلاً عن توفير بيئة مفعمة بالثقة والعلاقات الإنسانية الجيدة والانفتاح على المجتمع الخارجى مستثمرة – فى ذلك كله – الموارد البشرية والمادية التى يمكن أن تقدم الدعم المادى أو المعنوى للمدرسة[١٢٨]، مع حسن توجيهها بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفعالية وجودة فى الأداء[١٢٩].

هذا، ولضمان جودة الإدارة المدرسية فإن هناك مجموعة من الأدوار والمسئوليات المنوطة بها، والتى يمكن إجمالها فيما يلى :

– تسيير شئون المدرسة وفقاً للقواعد والتعليمات الصادرة من الإدارة العليا.

– تنظيم العمل فى المدرسة، وتسهيله وتطويره.

– تنمية المعلمين مهنياً، وإعداد برامج لتوجيه التلاميذ وإرشادهم.

– الإشراف على النواحى المالية للمدرسة.

– توطيد العلاقة بين المدرسة، والمجتمع المحلى.

– تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات؛ التى تساعد على تعليم التلاميذ رغبة فى تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم[١٣٠].

– تفعيل اللوائح والأنظمة، والقواعد التنظيمية.

– الإشراف على عملية التدريس، ومتابعتها وتطويرها.

– توزيع التلاميذ على الفصول وفقاً لإمكانات المدرسة وقدرتها الاستيعابية، مع مراعاة الفروق الفردية فى التوزيع.

– تطوير المنهج الدراسى، وتشكيل اللجان المختصة بذلك، ومتابعة التطوير.

– مراعاة مبدأ العلاقات الإنسانية والتعامل برقى مع التلاميذ والعاملين وأفراد المجتمع الخارجي.

– متابعة مواظبة التلاميذ والمعلمين والعاملين.

– إعداد الخطط السنوية وفقاً للإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

– إعداد التقارير الخاصة بسير العمل، وتقارير تقييم أداء العاملين.

– متابعة عملية سير الامتحانات واعتماد نتائجها.

– إعداد الجداول المدرسية المختلفة وتوزيع الحصص على المعلمين بعدالة.

– توفير البيئة الآمنة لكل من التلاميذ والعاملين.

– الإشراف على المقصف المدرسى، والتأكد من سلامة المواد الغذائية المقدمة للتلاميذ.

– متابعة جودة إدارة الصفوف الدراسية، والتأكد من تحقيق المعلمين للانضباط داخل حجرات الدراسة.

– عقد الاجتماعات الشهرية لمناقشة المستجدات والتعليمات والاحتياجات الخاصة بالمدرسة، واتخاذ القرارات السليمة.

– تفعيل المجالس واللجان واللوائح الإرشادية.

– إدارة الوقت[١٣١].

– تنظيم وتنسيق الأعمال الإدارية والفنية فى المدرسة، بما يحقق سرعة إنجاز الأعمال وتنسيقها، وتوافر العلاقات الإنسانية الطيبة بين العاملين بالمدرسة.

– وضع خطط التطوير والنمو المستقبلى للمدرسة.

– الإشراف على تنفيذ المشروعات المدرسية، كالمرافق الحديثة والمبانى المدرسية.

– توفير العلاقات الجيدة بين المدرسين والبيئة الخارجية المحيطة، عن طريق مجالس الآباء والجمعيات والمؤسسات الثقافية الموجودة فى البيئة، مع

ضرورة معاونة البيئة على حل ما قد يوجد بها من مشكلات.

– توفير الأنشطة التى تساعد التلميذ على نمو شخصيته نمواً اجتماعياً وتربوياً وثقافياً داخل المدرسة وخارجها(١٣٢).

– توفير الجو والمناخ الملائم والصالح للعملية التعليمية.

– تحقيق التكامل بين الأعمال الإدارية، والإشراف الفنى للعملية التربوية.

– توفير قدوة حسنة لكلٍ من التلاميذ والمعلمين والعاملين بالمدرسة.

– توفير فرص النمو المهنى للمعلمين، ودفعهم إلى التطوير الذاتى المستمر(١٣٣).

– إيجاد وتوفير مناخ آمن يشجع التعلم الذاتى والتعلم التعاونى، والتركيز على المهارات الأساسية، والاهتمام بعمليات تحسين التدريس، وفقاً لمعايير خاصة بالمناهج والمقررات، والعمل على الارتقاء بمستويات أداء التلاميذ والتركيز على عمليات تقييم التعلم؛ بهدف تحسين الأداء(١٣٤).

– حسن التخطيط، والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقويم(١٣٥)، واتخاذ القرار والتفويض والاتصال(١٣٦).

هذا، ويحتاج الإصلاح المدرسى إلى عمليات تغيير فى الفكر الإدارى، فالإصلاح المدرسى لا يتطلب تسيير العمل داخل المدرسة فحسب، وإنما يتطلب قيادة مدرسية تسعى بشكل دائم لتحقيق الجودة فى مخرجاتها، وتعمل بمرونة، وتخطط للتطوير والتحسين المدرسى باستمرار، فضلاً عن إدارتها لعمليات الإصلاح المدرسى، وتعبئة كافة الأفراد داخل المدرسة، وتهيئتهم لقبول فكرة الإصلاح وتنفيذها من أجل صالح العملية التعليمية.

ولكى يتم ذلك فإنه لابد من إحداث تغييرات فى أشكال الإدارة التعليمية والمدرسية التى تمارس بداية من التخطيط لوضع السياسة التعليمية، وحتى التخطيط للتدريس فى المدرسة(١٣٧).

٢– مؤشـــرات جـــودة أداء المعلــــم:

يعد المعلم بمثابة الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمى؛

نظراً لأهمية دوره فى الارتقاء المستمر بمستوى التلاميذ؛ والذى يمثل الغاية التى يسعى إليها أى نظام تعليمى، فمهما كانت حالة المدرسة وكثافة حجرات الدراسة بها وطبيعة المناهج ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم، ومقومات بيئة التعلم، على الرغم من أهمية كل ذلك لضمان جودة وفاعلية الأداء المدرسى، إلا أنها تظل عديمة الجدوى ما لم يتوافر المعلم القادر على توظيف ذلك بفعالية وتوجيهه صوب الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة[١٣٨].

فالمعلم يعتبر حجر الزاوية فى نجاح العملية التربوية وتحقيقها للأهداف المرجوة منها، كما يعتبر الأساس فى نجاح جميع التفاعلات فى المدرسة، ومن ثم فبقدر تحمس المعلم للعمل الموكل إليه وتفانيه فيه وارتفاع مستوى أدائه، تكون إيجابيات ناتج هذا العمل مترجمة على المتعلمين الذين فى حوزته[١٣٩].

كما إنه من أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً فى تربية النشء، وعليه تتحدد نوعية ومواصفات الجيل المقبل، وأى إصلاح مستهدف للمجتمع ينطلق من الآثار التربوية التى يتركها المعلم على سلوكيات تلاميذه وعقولهم وأخلاقهم. فهو نقطة الانطلاق فى أى تطوير أو إصلاح مدرسى[١٤٠]، وبالتالى، فإن كل تطوير يتم التخطيط له للرقى بالعملية التعليمية، وجعلها أكثر كفاءة وجودة عنصره الأساسى هو المعلم.

ويعد إعداد المعلم وتطويره حجر الأساس فى عملية التطوير التربوى بما يتناسب مع الأدوار الجديدة التى فرضت عليه، فلم يعد ناقلاً للمعرفة ومصدرها الوحيد، بل صار عالماً ومفكراً ومبدعاً ومجدداً ومؤصلاً للقيم والثقافة، هذا، وفى إطار التغيرات التى يشهدها العالم حالياً فإنه من المنتظر أن يتحول دور المعلم من محتكر للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم؛ مهمته حشد طاقات تلاميذه واستثارة حماسهم وإثارة فضولهم وبعث دافعيتهم ورغبتهم فى التعلم داخل المدرسة وخارجها، والبحث فى المستقبل واحتمالاته، ولذلك فإن هذا المعلم ينبغى أن يكون متعدد المواهب والقدرات، وأن يتدرب جيداً على استخدام تكنولوجيا التعليم والتقنيات التربوية[١٤١]. وهكذا فرضت العلاقة الوظيفية بين

تحديات المستقبل والمتطلبات التربوية تزويد المعلم بكفايات معرفية وعملية، وصار واجباً على مؤسسات إعداد المعلمين تزويد المعلمين بتلك الكفايات وتدريبهم عليها[١٤٢].

وإذا كان الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من التنوع والأهمية، فإن قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خاص فى هذا العصر؛ الذى يشهد تطورات وتغيرات متسارعة فى كافة مجالات الحياة، وذلك نظراً لما تفرضه هذه التغيرات على المدارس من ضرورة إحداث تجديدات كمية وكيفية عميقة؛ تتناول الفلسفة والأهداف وما يرتبط بها من ممارسات مهنية، ويصبح المعلم أحد الدعامات الرئيسة التى تعتمد عليها المدارس فى تحقيق أهداف التغيير والإصلاح، وترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة، تستند إلى رؤية واضحة ورسالة ترسم معالم هذه الرؤية فى تحقيق أهداف المدرسة وتلبية طموحات المجتمع[١٤٣]؛ الأمر الذى يتطلب مراجعة أداء المعلمين فى المدارس، وتوفير الفرص التى ترقى بمستوى أدائهم من ناحية، وحل مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم من ناحية أخرى.

هذا، وتتمثل أهم مؤشرات جودة أداء المعلم فيما يلى :

- يحدد المعلم مراحل خطة الدرس فى ضوء الاحتياجات التعليمية للتلاميذ وينفذها فى حدود الوقت المتاح لها.
- يضع أهدافاً تعليمية تنمى التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات.
- يصمم أنشطة تستثير التلاميذ على البحث والاستقصاء.
- يرتب موضوعات المقرر، ويختار طرق التدريس الملائمة.
- يخطط للتدريس بناء على معلوماته عن الموضوع الدراسى، وعن التلاميذ.
- يصمم أنشطة تساعد التلاميذ على الاستقلال الذاتى.
- يصمم أنشطة تعليمية، تتيح استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة مثل : تعليم الأقران، والتعلم التعاونى.

- يستخدم استراتيجيات متنوعة لتقديم مفاهيم المادة الدراسية ومهارتها لجميع التلاميذ، وشرحها وإعادة صياغتها.
- ينوع الاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للتلاميذ فى التعلم.
- يستخدم التكنولوجيا لتحسين تعلم التلاميذ.
- يشجع التلاميذ على طرح أسئلة ناقدة.
- يشجع التلاميذ على تطبيق ما يتعلمونه فى المواقف التعليمية والحياتية.
- يؤكد على المساواة والاحترام فى حجرة الدراسة.
- يشجع إنجازات جميع التلاميذ، وإسهاماتهم دون تمييز.
- يستخدم بفعالية الأدوات والتجهيزات المتاحة داخل الفصل.
- يصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة والدرس والمتعلمين.
- يتابع أحداث التطورات فى مادته العلمية.
- يستخدم مصادر المعرفة والتعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف، وتشجيع التلاميذ على استخدامها.
- يصمم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم.
- يستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائه.
- يوجه التلاميذ، ويعاونهم فى حل مشكلاتهم الشخصية.
- يحترم شخصية التلاميذ وقدراتهم.
- يحترم الزملاء، ويتواصل معهم جيداً.
- يلتزم بقواعد العمل السائدة فى مدرسته.
- يهتم بمظهره دون مبالغة.
- يحرص على استخدام لغة مهذبة مع تلاميذه وزملائه[١٤٤].

٣- مؤشرات جودة التنمية المهنية للمعلم:

إن إصلاح المدارس رهن بإصلاح أوضاع المعلمين المهنية؛ حيث يحتاج المعلم إلى مزيد من فرص التنمية المهنية، ومنحه قدراً أكبر من الحرية

الأكاديمية، فضلاً عن حاجته لمداخل تقويم شفافة وموضوعية تسهم فى تحسين أدائه وتطوير ممارساته، ومن ثم، فإن توافر المعلم المعد لوظيفته إعداداً جيداً يعتبر أحد التحديات الكبرى التى تواجه مؤسساتنا التربوية(١٤٥). فالمعلم هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية فى أى تطوير أو إصلاح مدرسى، الأمر الذى يؤكد أن العناية بإعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه وتحسين مستوى أدائه عن طريق برامج التدريب فى أثناء الخدمة، والعمل على حل مشكلاته، والارتقاء بمستواه المهنى والعلمى والثقافى، هى ركائز أساسية للإصلاح المدرسى(١٤٦).

وعليه، فإن أى برنامج للإصلاح أو للتطوير المدرسى لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده، ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة لأعضاء المجتمع المدرسى بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح؛ نظراً لأهمية وحيوية الدور الذى يقوم به المعلم فى تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية والممارسات الجديدة؛ التى ينبغى القيام بها للتمكن من تحقيق كفاءة وفعالية المدرسة والتحسين المستمر لمخرجاتها، والارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة الشاملة(١٤٧).

وتتمثل أهم مؤشرات جودة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمدرسة فيما يلى :

- يحضر المعلم دورات تدريبية بانتظام.
- يواكب ما يستجد فى النظريات والممارسات التربوية، ويستطيع أن يطبق كل ذلك فى مادة تخصصه.
- يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه.
- يتعلم من خلال تفاعله مع تلاميذه.
- ينمى معلوماته فى مجالات علمية وثقافية عامة.
- يستطيع التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة.
- يمتلك مهارات الاتصال الفعال.
- يمتلك مهارات التعلم الذاتى لرفع مستوى أدائه المهنى(١٤٨).

٤- مؤشـــرات جـــودة المناهـــج الدراسيـــة:

يحتل المنهج الدراسى موقعاً متميزاً فى العملية التعليمية والتربوية بالمدرسة، فإذا كان إعداد المعلم الكفء، وتوفير الإمكانات المالية والأجهزة التى تحتاج إليها العملية التربوية، يمثلان حجر الأساس بالنسبة لقضية إصلاح التعليم فى مصر؛ فإن الخطوة التالية لإصلاح التعليم وتطويره هى تحديث مناهجه بما يتناسب مع ظروف العصر(١٤٩).

هذا، وينظر للمنهج على أنه مجموع الخبرات والمهارات التى يحصل عليها المتعلم داخل أو خارج الفصل - الأنشطة الصفية واللاصفية -بغرض تحقيق النمو المتكامل له(١٥٠).

ويبنى المنهج حسب قدرات المتعلم على تمثل المعلومات، ونمو المتعلم، واهتمامات المتعلم وحاجاته(١٥١)، وينطلق هذا المعنى للمنهج من مسلمة تربوية مؤداها : أن التربية هى عملية إعداد الفرد وكشف لقدراته، وتنمية لمواهبه ودعم لقيمه الأخلاقية؛ إذ هى تربية متكاملة لكل نواحى الفرد الجسمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية والعلمية والانفعالية، ولذلك فإن المنهج هو الوسيلة الأساسية لتحقيق الهدف من العملية التعليمية، وعليه يتوقف مستوى المخرجات التعليمية فى الجانب التعليمى والتربوى. وبمقدار ما يتوافر فى هذا المنهج من عناصر القوة، ومراعاة مطالب المتعلمين وحاجاتهم، يتحقق المستهدف منه(١٥٢).

وبناءً على ذلك، فإن هناك مجموعة من المؤشرات -التى ينبغى توافرها فى المناهج المعدة والمطورة لضمان جودة هذه المناهج وفعاليتها- **وتتمثل أهم هذه المؤشرات فيما يلى :**

١- تلبية المنهج للفروق الفردية للمتعلمين، ومدى استجابته لخصائص التلاميذ النمائية واحتياجاتهم, واهتماماتهم ودافعيتهم.

٢- شمول المنهج على أمثلة توضيحية ملائمة للتطبيقات العملية.

٣- شمول المنهج على رؤية خاصة لعدة أساليب للتقويم.

٤- الشكل النهائى للمنهج وقابليته للاستخدام، وإلى أى مدى يكون

المنهج جذاباً، ويستحوذ على انتباه التلاميذ[١٥٣].

٥- التنوع والتناسب الاجتماعى والثقافى، ويعنى : قدرة المحتوى على تقديم خبرات ومهارات تتناسب مع التعدد والاختلاف فى اهتمامات التلاميذ، وحاجاتهم فى مختلف البيئات والأوساط الاجتماعية.

٦- المنطقية والتسلسل، ومناسبة الخبرات التعليمية [١٥٤].

كما أن من المؤشرات التى ينبغى توافرها لضمان فعالية المنهج وجودته ما يلى :

١- إسهام محتوى المنهج فى تحقيق مستويات معرفية عليا لدى المتعلمين.

٢- وفائه باحتياجات المتعلمين، ومتطلبات نموهم المتكاملة.

٣- التواصل أو الترابط فى حلقات المنهج بين المراحل السابقة والمراحل التالية.

٤- مراعاة المعايير العالمية لإعداد وبناء المناهج فى تصميم المنهج موضوع التقويم.

٥- احتواء المنهج على أنشطة مصاحبة، ومدى فعالية الأنشطة المصاحبة للمنهج، وكذلك الأنشطة اللاصفية فى تحقيق الأهداف التربوية.

٦- توافر الترابط بين موضوعات المنهج وأبعاده.

٧- تنظيم المنهج، واتصاله بالخبرات التعليمية للتلاميذ.

٨- اهتمام المنهج بالمشكلات البيئية.

٩- احتواء المنهج على أشكال ورسوم توضيحية تعين على التعلم.

١٠- توافق الأهداف المعلنة للمنهج، مع الأهداف العامة للتعليم بصفة عامة، والأهداف العامة للمرحلة التعليمية بصفة خاصة.

١١- قدرة المنهج على تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى المتعلمين.

١٢- اهتمام المنهج بالجوانب العملية والتطبيقية[١٥٥].

٥- مـؤشـرات طـرق التـدريس واسـتراتيجـياتـه:

تمثل طرق التدريس ومداخله وقواعده وأساليبه واستراتيجياته ومهاراته البعد الثالث لمثلث التدريس، وهو البعد الخاص بكيفية تناول المحتوى الدراسى بهدف تحقيق الأهداف التعليمية.

ويقصد بطريقة التدريس : «الإجراءات التى يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات عبارة عن إلقاء للمعلومات على التلاميذ بأساليب مختلفة: كالمحاضرة، أو المناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع، أو إثارة لمشكلة، أو تهيئة لموقف معين يدعو إلى التساؤل أو محاولة اكتشاف، أو فرض للفروض، أو غير ذلك من الإجراءات [١٥٦].

وثمة مجموعة من القواعد والأسس التى ينبغى على المعلم اتباعها عند القيام بعملية التدريس وهذه القواعد تتمثل فى : التدرج من المحسوس إلى المجرد، والتدرج من المعلوم إلى المجهول، والتدرج من البسيط إلى المركب، التدرج من السهل إلى الصعب، والتدرج من الأمثلة إلى القاعدة، والتدرج من العموميات إلى الجزئيات.

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام هذه القواعد أثناء تنفيذ مراحل التدريس أو خطواته يشير إلى عملية التنظيم فى عرض الفكرة ذاتها على التلاميذ، والترتيب المنطقى فى تناول المحتوى الدراسى، مع مراعاة قدرات التلاميذ والفروق الفردية بينهم وخبراتهم السابقة[١٥٧].

على أن المعلم الجيد هو : من يستطيع أن ينوع فى طرق التدريس عند تنفيذ الدرس لتحقيق الأهداف التعليمية التى حددها أثناء مرحلة التخطيط للدرس، كما أن المعلم الناجح هو : من يستطيع ابتكار طرق وأساليب واستراتيجيات أخرى لتحقيق هذه الأهداف التعليمية[١٥٨].

ومن المؤشرات التى ينبغى توافرها لضمان جودة وفعالية طرق التدريس ما يلى :

- مدى استخدام المعلم لطرق واستراتيجيات متنوعة لتقديم مفاهيم

المادة الدراسية ومهاراتها لجميع التلاميذ وشرحها وإعادة صياغتها.

– مدى استخدام المعلم طرقاً وأساليب تناسب قدرات واستعدادات التلاميذ.

– تنويع المعلم للاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للتلاميذ فى التعلم.

– توفير طرائق متنوعة لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لتحسين تفاعلاتهم وتعلمهم.

– استخدام أساليب لفظية وغير لفظية مختلفة لجذب انتباه التلاميذ والمحافظة عليه(١٥٩).

– تصميم المعلم استراتيجيات التعليم والتعلم بحيث تكون متمركزة حول المتعلم(١٦٠).

– مناسبة طرق التدريس للفروق الفردية بين التلاميذ وخبراتهم السابقة.

– قدرة أساليب التدريس على تشجيع التلاميذ على إثارة الأسئلة والمناقشة.

– قدرتها على ربط المادة العلمية بالمشكلات والتحديات المحلية والعالمية.

– قدرتها على الربط بين الجوانب النظرية والجوانب العملية التطبيقية(١٦١).

٦- مؤشرات تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية:

تحتل الوسائل التعليمية مكاناً بارزاً فى العملية التربوية، إذ لم تعد قضية الوسائل التعليمية تقف عند حد الاستخدام من عدمه فى عملية التعلم؛ وذلك لأن استخدامها كان وما يزال أمراً ضرورياً فى المجال التربوى، بل وجزءاً لا يتجزأ من المنهج المدرسى وبالتالى لم يعد مسألة ثانوية أو مظهراً من مظاهر الرفاهية التعليمية؛ وذلك لما لها من العديد من الوظائف التى تقوم بها فى الميدان التربوى(١٦٢) تتمثل فى : استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم أو تحفيزه للتعلم، زيادة خبرة التلميذ وجعله أكثر استعداداً للتعلم وإقبالاً عليه، وتنويع الخبرات التى تهيئها المدرسة للتلميذ مثل : المشاهدة والاستماع

والممارسة والتأمل والتفكير، تكوين وبناء المفاهيم السليمة، تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ، ترتيب واستمرار توليد المعرفة والأفكار عند التلاميذ، تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة، التغلب على مشكلات ازدحام الفصول، وزيادة عدد التلاميذ فيها، والكم الكبير من المعرفة[١٦٣]؛ فضلاً عن تنمية رغبات المتعلم فى عملية التعليم وإكسابه اتجاهات مرغوباً فيها وكذلك إكسابه المهارات العملية والعلمية اللازمة، وأخيراً جعل التعلم باقى الأثر؛ لأن التعلم يتوقف على الطريقة التى يتم بها، وكيفية تنظيم واستيعاب المعلومات فى الذاكرة، فمهما كان التدريس جيداً، ومهما كانت كفاءة المعلم فإن هذا لا يكفى لإحداث التعلم الجيد، بل يجب أن ينشط الدارس نفسه ويتفاعل مع مصادر التعلم المتاحة له[١٦٤].

بيد أنه ينبغى أن يستخدم المعلم الوسائل التعليمية أثناء التدريس على أساس من التكامل، بمعنى : أن الوسيلة تدعم التدريس، وتجعله أقدر على بلوغ الأهداف التعليمية، والمعلم الناجح هو : الذى يستطيع أن يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة التى يمكن أن تحقق الفائدة المرجوة؛ إذ أنها ليست مجرد وسائل للتربية تغلب فيها الناحية الجمالية على الناحية العلمية، وإنما هى جزء جوهرى فى العملية التعليمية يهدف إلى التفسير والتوضيح وإدراك العلاقات والمراجعة، وتثبيت المعلومات، وجعلها أقل عرضه للنسيان، وغير ذلك[١٦٥].

كما تعمل تكنولوجيا التعليم على تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته، وتنفرد بدور كبير فى تحقيق كثير من الأهداف التربوية وتنفيذ برامج التعليم؛ حيث ترتكز -فى محورها - على طرق التدريس والعلم والمعرفة ومصادر التعليم، فهى عملية متكاملة تقوم على تطبيق العلم والمعرفة عن التعلم الإنسانى، واستخدام مصادر تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التربوية والتوصل إلى تعلم أفضل. والهدف منها هو : تسهيل وتطوير ورفع جودة العملية التعليمية، ومن هنا كان ضرورياً أن تهتم تكنولوجيا التعليم بتفريد التعليم؛ حتى ترفع جودته[١٦٦].

هذا، وتقوم التكنولوجيا بشكل عام، وتكنولوجيا التعليم بشكل خاص بدور هام فى عملية الإصلاح التربوى[١٦٧]، ومن ثم فإن مدارس اليوم تواجه تحدياً من نوع جديد يفرض على الإدارات المدرسية ضرورة المراجعة الشاملة للأسس والأهداف التى يقوم عليها النظام التعليمى والتربوى؛ بحيث يتم دمج التكنولوجيا فى عمليات التعليم والتعلم والعمل على تكثيف استخدام وتوظيف الحاسوب فى العملية التعليمية التعلمية داخل المدارس، انطلاقاً من دور وأهمية الحاسوب فى عمليات التعلم والتحصيل المدرسى، وما ينشأ عن استخدامه من تعلم مصاحب يستمر بعد تخرج التلاميذ من المدرسة.

وتأسيساً على ما سبق، فإن مستقبل الإصلاح المدرسى مرتبط – بشكل كبير – بتكنولوجيا التعليم وخاصة بالحاسوب الذى أصبح يستخدم فى جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية[١٦٨]، وبالتالى أصبحت الحاجة ماسة وملحة إلى توظيف هذه التكنولوجيا والوسائل فى التعليم، وذلك لتسهيل عمليتى التعليم والتعلم، لا سيما أنها توفر الوقت والجهد[١٦٩].

هذا، وتتمثل أهم مؤشرات جودة الوسائل التعليمية، ومصادر المعرفة والتعلم فيما يلى :

– مدى التنوع فى الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية المستخدمة لشرح المقررات الدراسية، وتحسين تعلم التلاميذ.

– استخدام مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف، وتشجيع التلاميذ على استخدامها.

– مدى توافر قواعد معلومات متكاملة عن حاجات المجتمع ومشكلات البيئة.

– تصميم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة والدرس والتلاميذ[١٧٠].

٧– مؤشرات جودة الأنشطة المدرسية والخدمات الطلابية:

تمثل الأنشطة المدرسية إحدى المكونات المهمة للمنهج؛ لما لها من أهمية متزايدة فى إثارة دافعية المتعلم نحو عملية التعليم، ولما لها من قدرة على إثراء

مكونات المنهج من خلال إدراك المتعلم لمكونات بيئته وتفاعله معها، بما يحقق لديه أساليب السلوك المعرفية والمهارية، والوجدانية[١٧١].

ويقصد بالنشاط المدرسي : «مجموع الممارسات التى توفرها المدرسة للمتعلمين داخل الفصل وخارجه أو خارج المدرسة؛ بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق النمو المتكامل لهم : (جسمياً – عقلياً – ثقافياً – اجتماعياً – أخلاقياً – روحياً ..إلخ) [١٧٢].

وتنقسم الأنشطة المدرسية إلى نوعين هما: أنشطة صفية وتعنى : أى نشاط يمارسه المتعلم داخل الفصل الدراسى أو خارجه (المعمل) ويكون مرتبطاً بالمواد الدراسية، وأنشطة أخرى لا صفية وتعنى : أى نشاط يمارسه المتعلمون خارج الفصل الدراسى وتكون موجهة نحو العمليات التعليمية وتكون عامة لجميع الصفوف الدراسية.

ولا جدال فى أن النشاط المدرسى يساعد التلميذ على عملية التحصيل، كما يساعده على تخطى جانب الخوف والرهبة من المعلم، ويقلل من الحواجز النفسية بينهما، ويساعد التلميذ فى التغلب على الانطواء والوحدة لتكرار المشاركة مع الآخرين فى نشاط ما.

والنشاط المدرسى يوفر للطالب مواقف تعليمية مستمدة من حياته اليومية، الأمر الذى يجعل عملية الإفادة سهلة، وذلك لأن المواقف طبيعية وليست مفتعلة، وقد يتمكن من نقل أثر ما تعلم إلى ما يواجهه من ذلك فى حياته القادمة[١٧٣]، هذا بالإضافة إلى أن النشاط الحر المنظم هو الذى يفجر طاقات الابتكار والإبداع، وهو وسيلة المدرسة لتشكيل شخصية الطالب وصقلها، وصولاً إلى إعداد المواطن الصالح الذى يعرف حقوقه وواجباته، ويحرص على التمسك بها[١٧٤].

ومن هنا فالنشاط المدرسى له أثره الفعال فى تنمية ميول التلاميذ وإكسابهم العديد من الخبرات التى تسهم فى تكوين شخصياتهم، سواء أكان هذا النشاط ضمن البرامج التى تخطط لها المدرسة فيما يسمى نشاطاً مدرسياً

مصاحباً للمنهج، أم نشاطاً حراً يختاره الطالب بحريته، وهو متمم للمنهج[١٧٥].

ومعنى ذلك : أن النشاط المدرسى يعد مجالاً تعليمياً يمارس التلاميذ من خلاله خبرات واقعية، أى أنه لم يعد وسيلة للهو واللعب والخروج بالتلاميذ عن جو الفصل التقليدى، كما أنه ليس ترفاً ولا مضيعة للوقت، بل هو عمل ضرورى ووسيلة فعالة فى تحقيق الأهداف التعليمية، ومن ثم، فلابد من التخطيط له وتوجيهه داخل المدرسة وخارجها[١٧٦]، ويتعين تنويع الأنشطة التعليمية التى تراعى احتياجات البيئات المختلفة والفروق الفردية بين التلاميذ ومدى مناسبتها لهم، وللبيئة المدرسية ذاتها، وذلك فى إطار تنويع هذه الأنشطة وإبراز توجهاتها، والعمل على تكوين جماعاتها وبرامجها المختلفة التى تشبع الميول والرغبات والاحتياجات الخاصة بكل متعلم[١٧٧] وحسن استثمارها من أجل إثراء تعلمهم ونموهم المتكامل[١٧٨].

كما ينبغى هنا التركيز على أهمية توافر الخدمات الطلابية والمجتمعية المتمثلة فى التغذية والتأمين الصحى، والبرامج التعليمية والعلاجية والخدمات الاجتماعية والنفسية والترفيهية[١٧٩] وضرورة تنويعها، وذلك بما ينعكس إيجابياً على أداء التلاميذ فى هذه المرحلة الهامة.

وبناء على ذلك فإن هناك مجموعة من المؤشرات – التى ينبغى توافرها لضمان جودة وفعالية الأنشطة المدرسية المقدمة للتلاميذ – وتتمثل أهم هذه المؤشرات فيما يلى :

– مدى تنوع الأنشطة والخدمات التربوية والمجتمعية التى تقدمها المدرسة للتلاميذ.

– مدى مناسبة خطة الأنشطة للموارد المالية والإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

– ارتباط الأنشطة بمحتوى المواد الدراسية المختلفة للتلاميذ[١٨٠].

– مدى مناسبة الأنشطة المدرسية لاهتمامات وميول التلاميذ وخصائص نموهم.

- مناسبة الأنشطة للمرحلة العمرية للتلاميذ.
- إسهام الأنشطة فى تحقيق الأهداف المرجوة من المرحلة التعليمية.
- إسهام الأنشطة فى إكساب التلاميذ القدرة على تحمل المسئولية والتعاون فى إنجاز الأهداف.
- إسهام الأنشطة فى تنمية أنماط التفكير لدى التلاميذ.
- فعالية الأنشطة فى تعديل سلوكيات التلاميذ من ذوى المشكلات.
- إسهام الأنشطة فى فهم التلاميذ للمواد الدراسية المختلفة.
- إسهام الأنشطة فى تنمية المهارات العقلية لدى التلاميذ[١٨١].

٨- مؤشرات جودة أساليب التقويم:

يعتبر التقويم ركيزة أساسية بل إنه أحد أهم جوانب أى نظام تعليمى أو تربوى[١٨٢]، فضلاً عن كونه واحداً من أهم وظائف المعلم، فهو عملية تواكب النظام التعليمى بمكوناته : (المدخلات، والعمليات، والمخرجات)، فهو يحدث للمدخلات لتحديد المستوى المدخلى للتلاميذ، ويحدث مع العمليات لتحديد مدى التقدم فى تحقيق الأهداف، ويحدث للمخرجات للحكم على جودة المنتج التعليمى.

فالتقويم استراتيجية منظمة طوال مسار عمليتى التعليم والتعلم، تستخدم فى مراقبة تقدم التعلم أثناء التدريس لتقدم تغذية راجعة مستمرة تساعد على تحسين العملية التعليمية وتصحيح مسارها نحو تحقيق الأهداف التربوية[١٨٣].

كما يعتبر التقويم التربوى لب العملية التعليمية وجوهرها، وإذا صلح التقويم صلحت العملية التعليمية بكافة عناصرها، ومن ثم، فإن إصلاح التقويم التربوى ونظم الامتحانات يعتبر مدخلاً من مداخل إصلاح النظم التعليمية[١٨٤].

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن إصلاح النظام التعليمى يجب أن يبدأ من عملية التقويم، ويقصد بها : نظام الحكم على جودة المنتج التعليمى، الأمر الذى معه يمكن القول إن التقويم يقود العملية التعليمية بجميع مكوناتها، وتحسينه يقضى على كثير من مشكلاتها[١٨٥].

بيد أن التقويم الجيد فى عمليتى التعليم والتعلم يجب أن يتميز بما يلى :

أ-الشمـــــول:

أن يكون شاملاً للأهداف التعليمية المحددة فى كل من الجانب المعرفى والمهارى والوجدانى، وأن تستخدم شتى أساليب التقويم بتوازن(١٨٦).

ب-التنـــــوع:

أن يكون التقويم متنوعاً فى وسائله، أى استخدام أكثر من أداة من أدوات التقويم، مثل: الاختبارات التحريرية والعملية والشفوية بالإضافة إلى استخدام المقاييس المختلفة، مثل : (الميول – الاتجاهات – القيم) والملاحظة المنظمة للتلاميذ والمقابلة المخططة والمنظمة، هذا بالإضافة إلى مقاييس المهارات العملية واستخدام أداة واحدة لا يُمَكن من إعطاء صورة شاملة عن تقويم التلاميذ.

جـ-الاستمراريـــــة:

يتميز التقويم الناجح بالاستمرارية، فلا ينبغى أن تكون هناك فترة محددة للتقويم، ثم يتوقف بعدها، بلى ينبغى أن يكون التقويم مستمراً.

د-التعاون بين القائمين بتقويم التلاميذ:

يجب أن تكون عملية تقويم التلاميذ عملية تعاونية يشترك فيها كل المهتمين بشئون التعليم، مثل : المعلم، والآباء، والتلاميذ أنفسهم؛ وذلك لتدريبهم على كيفية التقويم والأهداف المراد تحقيقها(١٨٧).

هـ-أن يتسم التقويم بالثبات والصدق والموضوعية، بعيداً عن الآراء الشخصية للمعلم.

و-أن يكون مميزاً لمستويات التلاميذ، ومظهراً للفروق الفردية بينهم.

ز-أن يكون اقتصادياً فى إجراءاته من حيث : الوقت والجهد، والتكلفة(١٨٨).

٩-مؤشرات جودة المبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية:

يعد المبنى المدرسى الواجهة البارزة، والمكان الذى تتم فيه العملية التعليمية، ويمارس فيه التلاميذ الأنشطة التربوية المختلفة، لذلك فإنه يعد مكوناً

أساسياً من مكونات النظام المدرسى، حيث إنه وملحقاته، وتجهيزاته يؤثر تأثيراً كبيراً فى أداء المدرسة لمهامها وتحقيق أهدافها المرجوة[١٨٩].

وبناءً على ذلك، فإن المبنى المدرسى يمثل الركيزة الأساسية التى توفر الظروف الملائمة والمناخ المناسب لنجاح عملية تحديث وتطوير التعليم، والقيام بدوره فى تحسين مستوى المتخرج والوصول إلى تعليم أفضل وجودة شاملة؛ مما يسهم فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية داخل المجتمع[١٩٠].

هذا، وثمة مجموعة من المؤشرات التى ينبغى توافرها لضمان جودة المبنى المدرسى، يتمثل أهمها فيما يلى :

- مدى مناسبة المبنى لأعداد المتعلمين وأعمارهم.
- مدى فعالية المبنى فى تحقيق الأهداف التعليمية.
- تأثير المكان ومساحته وإدارته وحالته على مستوى عمل المتعلمين ونوعية التعليم[١٩١].
- مدى توافر الإمكانات المدرسية من حيث : المختبرات، والملاعب، والمرافق، والمكتبة، وحجرات الدراسة والأنشطة وغيرها وكفاية وملاءمة تجهيزاتها ومناسبتها لأعمار الطلبة وأعدادهم.
- موقع المدرسة وملاءمته للعملية التعليمية، وسهولة الوصول إليه.
- سهولة الاتصال بين وحدات المبنى وتأمينه.
- الإضاءة والتهوية، والنظافة[١٩٢].

كما أن من مؤشرات جودة المبنى المدرسى مايلى :

أ-الأمان والحالة السليمة:

هل رُوعيت فى المبانى المدرسية حماية الموجودين بها من الأخطار والمحافظة على الصحة العامة للمتعلمين؟

ب-التنسيق الوظيفى:

هل صممت المبانى وخططت بطريقة تتيح الفرصة لممارسة الأنشطة

المختلفة، دون أن يعوق نشاط نشاطاً آخر، ومن ثم تساعد على تنفيذ كل من الأنشطة والمناهج؟

جـ-الكفاءة والاستخدام:

هل خططت المبانى المدرسية بشكل ييسر استخدامها بسهولة؟

د-الناحية الجمالية:

هل الشكل العام، وتنظيم المبنى يهيئان مناخاً مناسباً ومريحاً للتلاميذ؟

هـ-المرونة:

هل تم تخطيط المبانى المدرسية بشكل يمكن من التوسع المستقبلى، أو إعادة تنظيمها، وترتيب أجزائها داخلياً لمواجهة حاجات تعليمية جديدة بأقل تكلفة ممكنة؟

و-الاقتصاديـــة:

هل تم تخطيط المبانى بشكل يجعلنا نقول إن هناك استفادة بكل ما أنفق على إنشائها؟(١٩٣).

١٠- مؤشرات جودة الموارد المالية (التمويل):

يتوقف نجاح العملية التعليمية على عدة عوامل، من بينها : المعلم، والإدارة المدرسية والمنهج، والأنشطة، والمبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية ....إلخ، ولنجاح هذه العوامل وتحقيق فعاليتها، لابد من توفير المصادر المادية اللازمة لتمويل التعليم والإنفاق على جميع العناصر السابقة، وغيرها من مكونات العملية التعليمية(١٩٤).

وقضية تمويل التعليم تكاد أن تكون هى القضية المحورية والقاسم المشترك لدى جميع دول العالم، على الرغم من اختلاف مستويات النمو الاقتصادى فى كل منها، كما أنها قضية متجددة دوماً بسبب تغيرات وأوضاع النظام الاقتصادى العالمى والارتفاع المستمر فى الأسعار، وبخاصة فى مجال كلفة النظم التعليمية.

هذا وتؤكد «دراسة محمد حسنين العجمى» (٢٠٠٤) على : وجود اقتران

شرطى بين كفاءة النظام التعليمى وتوفير المخصصات المالية التى تنهض بأعبائه ومتطلبات تطويره، ومن ثم اعتبار كفاية التمويل التعليمى بمثابة العامل المحدد لخطط تطوير وتحديث التعليم[١٩٥].

وقد شهد الواقع المصرى خلال السنوات الأخيرة تحولاً فى النظام الاقتصادى نحو نظام تحكمه آليات السوق، ورغم ما يعلن عنه بواسطة الحكومة من زيادة فى الميزانيات والمخصصات لقطاعات الخدمات بوجه عام والقطاع التعليمى بوجه خاص، فإن المؤشرات توضح ضرورة زيادة الموارد لدعم وتطوير العملية التعليمية لسد الفجوة بين المتاح والمطلوب[١٩٦].

ذلك إن جودة التعليم يمكن أن تتحقق عندما تتمتع المؤسسات التعليمية بالاستقلال فى توظيف مواردها ومدخلاتها التعليمية بما يتفق مع الظروف المحلية المحيطة بها، ويعنى الاستقلال: أن تمتلك هذه المؤسسات السلطة فى توزيع مواردها وتهيئة البيئة التى تتكيف مع ظروفها المحلية سواء أكان ذلك داخل المؤسسة أم خارجها[١٩٧]؛ وذلك من أجل إصلاح وتطوير نظام التعليم وتحسينه بصورة دائمة.

هذا، وثمة مجموعة من المؤشرات التى ينبغى توافرها لضمان جودة الموارد المالية (التمويل)، يتمثل أهمها فيما يلى :

- تخصيص موارد مالية كافية للإنفاق على التعليم.
- تقديم الدعم المالى الكافى لتحقيق جودة التعليم[١٩٨].
- وجود ترتيبات تتميز بالشفافية والوضوح والانفتاح لإدارة ميزانية المدرسة.
- توفير تمويل إضافى خارجى لدعم أنشطة التعليم والتعلم المدرسية.
- وجود خطة شاملة لتوفير الموارد والمسلتزمات اللازمة للعملية التعليمية، وضمان كفاءتها، وتوفير المهارات اللازمة لتشغيلها وصيانتها.
- وجود استراتيجيات لتقييم مستوى كفاءة استخدام الموارد المؤسسية المطلوبة لدعم رسالة وأهداف المؤسسة التعليمية[١٩٩].

– وجود خطة شاملة لميزانية المدرسة تراعى الاحتياجات المدرسية فى ضوء الموارد المتاحة.

– تخصيص موارد مالية كافية للإنفاق على البرامج التجديدية وآليات النمو المهنى[٢٠٠].

١١– مؤشرات جودة أداء المتعلم:

لما كان الإنسان هو محور التنمية وأساسها، وكانت التنمية البشرية هى قاعدة كل تنمية اقتصادية وسياسية؛ حيث إنها تستهدف الإنسان غاية وتصطبغه وسيلة؛ فإن تحقيق التنمية فى المجتمع المصرى، وتعميق أسس البناء الديمقراطى، وإرساء القواعد والدعائم لإقامة مجتمع مصرى متحضر متكامل، يستلزم ضرورة إعادة النظر فيما يقدم من خدمات تعليمية لأبنائنا حيث يصبح الاختبار الحقيقى لجودة التعليم وقيمته الآن هو : «قدرته على إعداد أفراد مزودين بالكفاءات القادرة على إحداث التنمية الشاملة»[٢٠١]، ولا سيما أن العصر الذى نعيش فيه يموج بالكثير من التحديات التى تواجه الإنسان كل يوم؛ حيث يظهر فى كل يوم على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة، وفكر جديد، ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، أى : أنها تحتاج إلى إنسان مبدع ليس قادراً فقط على التكيف مع البيئة، بل على تكييف البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة[٢٠٢].وعليه، فإن مهمة التعليم الأساسى، تتمركز حول مساعدة المتعلم على اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم؛ التى تمكنه من تأدية دوره بنجاح فى حياته؛ حيث تمكنه من استكمال ومواصلة تعليمه فى المراحل التعليمية التالية أو الانخراط فى سوق العمل إذا أراد ذلك[٢٠٣].

وفى إطار هذه التحديات المتعددة، كان لابد من إعادة النظر فى بناء الإنسان من خلال مراجعة منظومة التعليم – أهدافاً ومحتوى – لتحقيق التكيف والتأقلم مع مجتمع الغد من خلال بناء الإنسان وفق صيغة جديدة تواكب هذه التحديات، للتأكيدعلى عدد من المهارات والقدرات اللازمة لمسايرة

هذا التطور[٢٠٤]، ولذا دعت الحاجة إلى ضرورة إجراء بعض الإصلاحات والتحسينات؛ التى تساعد على تطوير العملية التعليمية بصورة تحقق الهدف الذى أنشئت المدارس من أجله[٢٠٥].

وليس من شك فى أن المتعلم يعتبر أساس العملية التربوية ومحورها وسبيلها وغايتها، ومن ثم فإن المجتمعات التى تنشد التقدم تولى عناية فائقة بتربية وتعليم التلاميذ؛ وبما يسهم فى تلبية حاجاتهم على نحو يتفق مع ميولهم واستعداداتهم، وبما يفى - أيضاً - بمتطلبات المجتمع ومتغيراته وتحدياته[٢٠٦].

هذا، ويعد إصلاح المتعلمين أهم مكون من مكونات الإصلاح الشامل للمدرسة؛ إذ إن جميع المكونات الأخرى للمدرسة ينعكس أثرها فى التحصيل الدراسى للتلميذ ونوعية تعلمه، ونموه المتكامل دينياً وأخلاقياً، وسلوكياً، وبدنياً، وشخصياً، واجتماعياً، وثقافياً؛ بما يحقق جودة أداء هذا المتعلم فى الحياة بوجه عام، والمدرسة بوجه خاص؛ لذلك ينبغى أن يشمل تقويم وإصلاح المتعلم مختلف هذه الجوانب، ولا يقتصر على التحصيل الدراسى فقط[٢٠٧].

وفى هذا الإطار، تحدد المعايير والمؤشرات الخاصة بأداء المتعلم - بنظرة مستقبلية - ما يجب أن يتسم به المتعلم كإنسان، وعضوٍ فاعلٍ فى المجتمع، و يتضمن ذلك المهارات والقدرات المستقبلية التى تعينه على مواجهة المستقبل بصورة إيجابية، وكذلك المعارف والمهارات والعادات والقيم والاتجاهات التى يجب أن يكتسبها؛ والتى تمكنه من التعامل بطريقة سليمة فى حياته الشخصية والأسرية، والمهنية حاضراً، ومستقبلاً[٢٠٨].

ومن أبرز المؤشرات التى ينبغى توافرها لضمان جودة أداء المتعلم ما يلى :

- يقرأ المتعلم ويكتب ويستمع ويتحدث بلغة عربية سليمة، تمكنه من البحث والحصول على المعلومات من مصادر مختلفة، واستخدامها فى حل المشكلات واتخاذ القرارات.

- يستخدم لغة أجنبية - بخلاف اللغة العربية - للتواصل مع الثقافات الأخرى.

- يمارس الأنشطة الرياضية بانتظام فى حياته اليومية.
- يستخدم الحاسبات، وتطبيقاتها المختلفة بفاعلية.
- يستخدم الإنترنت، والبريد الإلكترونى، ومصادر المعرفة المتنوعة، وشبكات المعلومات المختلفة بفاعلية.
- يقدم أفكاراً متعددة، وبدائل مختلفة فى المواقف التى تحتاج لذلك.
- يقدم أفكاراً جديدة مبتكرة وإبداعية لحل المشكلات.
- يتعاون مع الآخرين فى تحقيق هدف مشترك.
- يحافظ على الموارد العامة، ويعمل على ترشيد استهلاكها.
- يجيد الحوار وتبادل الرأى، ويتقبل الاختلاف فى وجهات النظر.
- يستخدم المستحدثات التكنولوجية بكفاءة[٢٠٩].
- يستخدم المتعلم مصادر متعددة فى تعلمه مثل : الكتب العامة من المكتبات، والإنترنت.
- يحافظ على كل ما يحيط به من أثاث ومنشآت مدرسية.
- يلتزم بالنظام المدرسى فى دخول الفصل والخروج منه.
- يحافظ على الأثاث والمرافق المدرسية.
- يتعامل مع زملائه ومعلميه بطريقة مهذبة.
- يشارك - باهتمام - فى الحفلات والأنشطة المدرسية المختلفة.
- يشترك مع زملائه فى أعمال جماعية ناجحة.
- يشارك فى ممارسة الكثير من الأعمال الفنية مثل : الموسيقى، والرسم، والمسرح، والخطابة.
- يلتزم بالآداب والقيم العامة فى تعامله مع الآخرين.
- تسود بينه وبين زملائه ومعلميه قيم الاحترام، والمحبة، والتعاون.
- يشارك فى بعض الأنشطة الفنية والمسرحية والموسيقية.
- يشارك فى المسابقات المختلفة الفنية والموسيقية والرياضية وغير ذلك سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسة أم المؤسسات المختلفة.

- يعتنى بنظافته ونظافة المكان الذى يجلس فيه.
- يشارك فى نظافة البيئة المدرسية، ويعمل على تجميلها[٢١٠].

مما سبق يمكن القول أنه لكى يتم إصلاح التعليم الابتدائى بشكل جيد ينبغى أن تتوافر مؤشرات الجودة فى جميع عناصر المنظومة التعليمية وذلك لتحقيق أهداف التعليم فى هذه المرحلة التعليمية الهامة بما ينعكس إيجابياً على مجتمعنا فى المستقبل.

خاتمـــة :

وبعد، فإنه لما كانت المدارس – على كافة مراحلها التعليمية، وبخاصة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى – مسئولة مسئولية تامة عن تقديم نوعية جيدة من التعليم للمتعلمين، فإن الأمر يقتضى ضرورة وجود نوع من الرقابة على التعليم مستنداً على استخدام مجموعة من المعايير والمؤشرات الموضوعة للحكم على فعالية أداء هذه المدارس، ومن ثم تقديم تغذية راجعة يستند إليها فى عمليات التطوير المستمر للعملية التربوية ككل؛ بغية الوصول إلى مستوى الجودة المطلوبة؛ وبما يتناسب مع التوجهات الحديثة للنظم التربوية والتعليمية.

لذلك، سوف يقوم الكتاب بتشخيص واقع الأداء المؤسسى لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية، مستخدماً فى ذلك مجموعة من المؤشرات التعليمية الكمية؛ التى خَلُصَت إليها المؤلفة من الأدبيات والدراسات السابقة للوقوف على أداء النظام التعليمى بها، ومن ثم التعرف على مدى التقدم الحادث فى هذا التعليم والإنجازات التى تحققت لتدعيمها، والكشف عن أوجه القصور لتلافيها والحد منها، وذلك لإصلاح وتطوير العملية التعليمية بهذه المرحلة التعليمية الهامة، وهذا ما سوف يتناوله الفصل القادم.

الهـــوامـــش

(١) خالد مصطفى بركات : أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على تحسين الأداء المؤسسي للهيئات العامة فى مجال المواصلات والنقل، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٩٧ .

(٢) غازي رسمي أبو قاعود : دور الإدارة الاستراتيجية فى تحسين الأداء المؤسسي فى المنظمات العامة فى المملكة الأردنية الهاشمية مع التطبيق على وزارة التخطيط والتعاون الدولي، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ٨٩ .

(٣) عبد الرحيم محمد عبد الرحيم : قياس الأداء المتوازن فى المنظمات العامة مع دراسة تطبيقية على شبكة الإذاعات الإقليمية فى مصر، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م، ص١ .

(٤) حسن أحمد عيسى : تقويم حالة التعليم الأساسي في مصر، مرجع سابق، ص ٤ .

(٥) نادية محمد عبد المنعم : نظم إدارة التقويم الشامل بالتعليم الأساسي؛ (تصور مقترح فى ضوء التوجهات العالمية)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص٢ .

(٦) حسن أحمد عيسى : تقويم حالة التعليم الأساسي فى مصر، مرجع سابق، ص ٥ .

(٧) محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ١٧٨

(٨) نبيل فضل : كلمة مقرر عام المؤتمر، « المؤتمر العلمى السابع» : جودة التعليم فى المدرسة المصرية»: «التحديات – المعايير – الفرص»، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٨–٢٩ إبريل ٢٠٠٢م، ص ١٣ .

(٩) حنان إسماعيل أحمد : المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء

المدرسي من منظور تخطيطي، مستقبل التربية العربية، المجلد (١٢)، العدد (٤٢)، يوليو ٢٠٠٦م،ص ١٠

(١٠) سناء سيد مسعود : نظام الاعتماد الأكاديمي مدخل لإصلاح مؤسسات التعليم قبل الجامعي، مرجع سابق، ص ٢٧٣-٢٧٤ .

(١١) أشرف السعيد أحمد محمد : الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٧، ص ١٦٣ .

(12) U. S. Department of Education; National Center for Education Statistics, Monitoring School Quality: An Indicators Report , NCES, Washington, DC, 2000, P.1.

(١٣) ناهد عدلي شاذلي : المؤشرات التعليمية : المفهوم والأنواع والأدوار في إطار المؤشرات الاجتماعية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤٩)، يناير ٢٠٠٥، ص ٣٧ .

(١٤) إميل فهمى حنا شنوده : مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصرى، المؤتمر السنوى الثالث عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجزء الأول، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة، ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٥م، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٢٣ .

(١٥) عبد العزيز عبد الهادي الطويل : تقويم الجهود الوزارية لتحقيق معايير الجودة فى المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص ٧٥ .

(١٦) محمود أبو النور عبد الرسول : تطبيق معايير الإدارة المتميزة بمدارس التعليم الابتدائي فى مصر، المؤتمر السنوى الثالث عشر : «الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية»، الجزء الثالث، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة، ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٥م، ص ٩٥٦ .

(١٧) محمد صبري الحوت : إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مرجع سابق، ص ١١٠ .

(١٨) محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ص ١٨٢، ١٨٣ .

(١٩) محمد صبري الحوت : المدرسة الفعالة : طموحات التطوير وتحديات الجودة، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢ - ٣ أكتوبر ٢٠٠٤، ص ٢٥٣ .

(٢٠) حامد عمار : مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمي، مجلة التربية المعاصرة، العدد (٢١)، السنة (٩)، يوليو ١٩٩٢، ص ١٥.

(٢١) إميل فهمي شنودة : مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصرى، المؤتمر السنوى الثالث عشر: « الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية»، مرجع سابق، ص ٢٠٣ .

(٢٢) أشرف السعيد أحمد : بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعى مع التطبيق على كليات التربية، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(٢٣) داود عبد الملك الحدابي : المجتمع الأهلي والتميز والإبداع فى التعليم العالي «جامعة العلوم والتكنولوجيا نموذجاً، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : «التميز والإبداع فى التعليم العالي»، وقائع المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي فى الوطن العربي، تعز، الجمهورية اليمنية، ٧-٨ ديسمبر/ كانون الأول، ٢٠٠٥م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٧م، ص ٢٠٩ .

(24) International Strategy for Disaster Reduction; Indicators of Progress : Guidance on Measuring the Reduction of Disaster Risks and The Implementation of the Hyogo Framework for Action, the United Nations, (Un/ISDR), Geneva, January 2008, P.6.

(٢٥) جمال محمد أبو الوفا : «أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال تقييم الأداء المؤسسي وإمكانية الاستفادة منها فى مصر - دراسة ميدانية على مؤسسات التربية اللانظامية بمحافظة القليوبية»، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٣)، السنة (١٨)، ٢٠٠٣، ص ٤٢٩.

(٢٦) شريف مازن : مؤشرات الأداء المؤسسي؛ بحث مقدم فى ندوة الأساليب الحديثة فى قياس الأداء الحكومي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، يناير ٢٠٠٥م، ص ص ٨٦-٨٧ .

(27) Rowe, Ken & Lievesley, Denise ; Constructing and Using Educational Performance Indicators Paper for Day 1 of the Inaugural Asia – Pacifc Educational Research Association (APERA) Regional Conference : «Educational Performance Indicators Their Construction and Use, ACER, Melbourne, April 16-19, 2002,P.1.

(28) Kimalu, Paul K., et. al; Education Indicators in Kenya, Social Sector Division, Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis, Kippra Working Paper, Nairobi, Kenya, No.4, May 2001, P.1.

(٢٩) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى: التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ١٩٥.

(30) Bottani, N. & Walberg H. J.; International Educational Indicators : Overview, in Husén, Torsten & T. Neville Postlethwaite (eds.), the International Encyclopedia of Education, 2nd ed., Vol.5, Pergamon, New York, 1994, P. 2986.

(31) Ibid., P. 2984.

(٣٢) مجدى عزيز إبراهيم : معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ٨٤٨.

(٣٣) حسن شحاته، وزينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٢٥١.

(34) Bottani, N. & Walberg H. J.; International Educational Indicators : Overview, in Husén, Torsten & T. Neville Postlethwaite (eds.), the International Encyclopedia of Education, Op.Cit., P. 2986.

(٣٥) نايف القيسى : المعجم التربوى وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافى، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م، ص ٣٤٩.

(36) Shavelson, Richard J., et. al.; What Are Educational Indicators and Indicator Systems? Practical Assessment, Research & Evaluation, Vol. 2, No.11, 1991, P.1. available at : ericae. net/ Pare / getvn asp?

(37) Lashway, Larry; Educational Indicators, College of Education, University of Oregon, Eric Digest, No. 150, August 2001,P.2.available at, www.cemp.uoregon. edu/ pdf/ digests/digest 150.pdf

(٣٨) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ١٨١.

(39) Carrizo, Luis, et. al.; Information Tools for the Preparation and Monitoring of Education Plans, Education Policies and Strategies, UNESCO. Paris, France, 2003, P.73.

(٤٠) صلاح الدين محمود علام : التقويم التربوي المؤسسي، أسسه، ومنهجياته وتطبيقاته فى تقويم المدارس، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٣٣٠ .

(٤١) عبد المطلب السيد إسماعيل : وضع ضوابط لجودة التعليم الجامعي بجمهورية مصر العربية، «دراسة حالة بجامعة قناة السويس، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٥٤ .

(42) Gaither, Gerald, et. al; Measuring Up : The Promises and Pitfalls of Performance Indicators in Higher Education, ERIC Digest, Ericclearinghouse on Higher Education, Washington, DC., ERIC ED383278,1995, PP. 1-2.

(٤٣) ت.س . باوديل : تجربة تقييم التعليم فى بوتان : بعض النظرات على التجربة، ترجمة : بهجت عبد الفتاح عبده، مستقبليات، الملف المفتوح «تقييم إنجازات الطلبة فى سياقات مختلفة، (م١)، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٥)، العدد (١)، مارس/ آذار ٢٠٠٥م، ص ٦٧ .

(٤٤) محمد عطوة مجاهد : ثقافة المعايير والجودة فى التعليم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٨م، ص ٧ .

(٤٥) سجورد كارستن، وآدري فيستشر : حول نشر مؤشرات الأداء فى المدرسة، ترجمة : بهجت عبد الفتاح، مستقبليات، الملف المفتوح «البنائية والتربية» مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣١)، العدد (٢)، يونيه ٢٠٠١، ص ٢٨٩ .

(٤٦) ت.س. باوديل : تجربة تقييم التعليم فى بوتان : بعض النظرات على التجربة، مرجع سابق، ص ص ٦٧-٦٨ .

(٤٧) ج. دوجلاس ويلمز، وآخرون : رفع وتحسين مستوى التعلم فى وسط شرق أوربا، ترجمة : دعاء شراقى، مستقبليات، الملف المفتوح «الجودة والمساواة فى نظم التعليم المدرسى فى وسط وشرق أوروبا»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٦)، العدد (٤)، ديسمبر/ كانون الأول، ٢٠٠٦م،

ص ٥٤١.

(٤٨) الجاندرو تيانا فيرير : تقديم، فى الملف المفتوح : « تقييم النظم التعليمية وجهة نظر فى نهاية التسعينيات»، مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٨)، العدد (١)، مارس ١٩٩٨م، ص ٢٧ .

(٤٩) جون إليوت : معلمون للقرن الحادى والعشرين التناقض فى الإصلاح التربوى فى الدولة التقييمية : مضامين من أجل تعليم المدرسين، ترجمة : عثمان مصطفى عثمان، مستقبليات، الملف المفتوح «معلمون للقرن الواحد والعشرين»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٢)، العدد (٣)، سبتمبر ٢٠٠٢م، ص ٣٥٢.

(50) Kamath, Ashok.; Performance Measurement in Education – The PROOF Initiative, Akshara Foundation, Bangalore, India, Research , Compilation and Editorial Support: Lalitha Banerjee, Manije Kelkar, July 2003, P.1.

(٥١) محمد السعيد أبو العز ، وخالد سعيد بركات : ربط مؤشرات الأداء بنظم الحوافز بغرض إحباط التركيز الانتقائي للمديرين على جوانب الأداء تحليل نظري ودليل تجريبي، مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، المجلد (٢٤)، يوليه ٢٠٠٢م، ص ٢٩٩ .

(52) Bottani, N. & Walberg H. J.; International Educational Indicators : overview, in Husen, Torsten & T. Neville Postlethwaite (eds.), The International Encyclopedia of Education, Op. Cit., PP. 2984–2985.

(٥٣) حنان اسماعيل أحمد : المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي، مرجع سابق، ص ١٠٥ .

(54) Johnson, James R.; Academic Learning Standards as Reform in an Elementary School Setting one school's Journaey, Ph.D, The University of Pennsylvania, 2003, P.7.

(55) Edwards, Joanie A.; Veteran Teacher's Perceptions of the TCAP/TVAAS Assessment Components as Valid Performance Indicators of the Measurement toward the Educational Progress in Selected Tennessee Middle Schools, Ph.D., The University of Memphis, May, 2001, PP. 1-2.

(56) Shale, Doug & Gomes, Jean; Performance Indicators and University Distance Education Providers, Journal of Distance, Education/ 1998, P.2

(57) Kitamura, Yuto; Education Indicators to Examine The Policy - Making Process in The Education Sector of Developing Countries , Discussion Paper No. 170, Graduate School of International Development, Nagoya University, April 2009, P.7.

(٥٨) أحلام الباز حسن، الفرحاتي السيد محمود : المنتج التعليمى «المعايير وتحقق الجودة»، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٧م، ص ٤٣.

(59) Kimalu, Paul K., et.al.; Education Indicators in Kenya, Op. Cit., PP. 1-3.

(٦٠) محمد صبري الحوت ، وناهد عدلى شاذلي : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ص ٢٠٦-٢٠٧ .

(61) de Castro, Maria H.; Role and Value of International Education Indicators for National Policy Development, Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme (INES), Tokyo, Japan, 11-13 September, 2000, P.3.

(٦٢) أشرف السعيد : الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية، مرجع سابق، ص ص ١٧١-١٧٢.

(63) MDF Tool; Indicatros; Manual Project Cycle Management, March, 2001, P.3.

(64) Zwier, Stephaniem; Learning for Innovation in Quality Edcuation : Ameta – Evaluation of Plan's School Improvement Program, Center For International Development, Issues Nijmegen, CIDIN, April 8, 2008, P. 11,13.

(65) Jackson, Shirley A.; Middle School Performance Indicators And their Relationship to School Accountability Ratings and Student Achievement, Ph.D., The Faculty of the Department of Educational Leadership and Counseling, Sam Houston State University, Huntsville, Texas, December, 2005, PP 6–9.

(٦٦) جيمس ن. جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، ترجمة : مكتب التربية العربى لدول الخليج، مراجعة : محمد الأحمد الرشيد، اليونسكو، الكويت، ١٩٨٧م. ص ٣١ .

(٦٧) المرجع السابق، ص ٤٣ .

(٦٨) ر.هـ هوفمان، وآخرون : السياقات المؤسسية للأنظمة التعليمية فى أوروبا مقارنة عبر الدول للجودة والمساواة، ترجمة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مراجعة وتحرير : سعيد جميل سليمان، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ١٥ .

(69) Delgado, Norma R.; The Effects of the Academic Peroformance Index (Api) and School Reform on the Perfomance of Elementary School Principals in California, Ph.D., California State University, Davis, 2002, P.2.

(٧٠) محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ٢٠٨

(٧١) لمزيد من التفاصيل انظر :

- محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شالى : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ١٩٩.

- Di Gropello, Emanuela : Monitoring Educational Performance in Caribbean, The world Bank, Washington, DC., U. S. A, Working Paper, No.6, 2003, PP. 12-13.

- Narayana, M. R. ; Measurement of education achievement in human development : Evidence From India, International Education Journal, Institute for Social and Economic Change (ISEC), Bangalore, India, 2006, P. 87..

(٧٢) السيد عبد العزيز البهواشي : معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٨٣ .

(٧٣) عباس بازرجان : اتجاهات/ حالات «قياسات الالتحاق بالتعليم العالى ونوعية التعليم العالى : دراسة حالة من إيران»، ترجمة : سعاد الطويل، مستقبليات، الملف المفتوح «معلمون للقرن الواحد والعشرين»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٢)، العدد (٣)، سبتمبر ٢٠٠٢م، ص ص ٤٦١-٤٦٢.

(٧٤) فرنسواز جيرو، وآخرون : المراقبة الإدارية وقيادة الأداء، ترجمة : وردية واشد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٧م،ص ص٩٨-٩٩

(٧٥) أيتن محمود المرجوشي : تقييم الأداء المؤسسي فى المنظمات العامة الدولية مع دراسة حالة المكتب الإقليمي لشرق المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ١٣٣ .

(٧٦) جيمس ن . جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٦٤ .

(٧٧) عبد العزيز جميل مخيمر، وآخرون : قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٩، ص ص ١٤٧-١٤٨ .

(٧٨) حامد عمار : مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمي، مرجع سابق، ص ص ٢٢-٢٧ .

(٧٩) محمد صبري الحوت، وناهد عدلى شاذلي : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ص ٢٠٢-٢٠٤ .

(٨٠) حامد عمار: مقالات فى التنمية البشرية العربية، سلسلة العلوم الاجتماعية، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ص ١٦٣-١٧٠ .

(٨١) حامد عمار : مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمي،مرجع سابق، ص ١٦

(٨٢) محمد صبري الحوت : المدرسة الفعالة، طموحات التطوير وتحديات الجودة، مرجع سابق، ص ص ٢٥٢-٢٥٣ .

(٨٣) حامد عمار : مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمي، مرجع سابق، ص ١٦.

(٨٤) محمد عطوة مجاهد : ثقافة المعايير والجودة فى التعليم، مرجع سابق، ص ١٥ .

(٨٥) فايز مراد مينا : التعليم فى مصر الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠١م، ص ٥٦ .

(٨٦) معهد التخطيط القومى : «تقييم وتحسين جودة أداء بعض الخدمات العامة لقطاعى التعليم والصحة باستخدام شبكات الأعمال»، «تقييم الوضع الراهن فى قطا ع التعليم»، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية، رقم (١٦٩)، معهد

التخطيط القومى، القاهرة، يوليو ٢٠٠٣م، ص ص ٢-١٣ (بتصرف).

(٨٧) فايز مراد مينا : التعليم فى مصر الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠م، مرجع سابق، ص ٥٩، ص ٧٠ .

(٨٨) جيمس ن. جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٤٧ .

(٨٩) أشرف السعيد أحمد محمد : الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية، مرجع سابق، ص ١٨٤ .

(٩٠) جيمس ن. جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ص ٤٧ - ٤٨

(٩١) إميل فهمي شنودة : مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصري، المؤتمر السنوى الثالث عشر : الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص ٢٠٤

(٩٢) محمود عباس عابدين :علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ١١٣ .

(٩٣) أشرف السعيد أحمد محمد : الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية، مرجع سابق، ص ١٨٥ .

(94) MDF Tool : Indicatros, Manual Project Cycle Management, Op. Cit., PP. 4–5.

(95) Shavelson, Richard J. ; et.al; Steps in Designing Indicator system, ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement and Evaluation, Washington, DC., ERIC ED338700, July 1991, P.2.

At,www.ericdigests.org/1992–5/steps.Htm(5/20/2007).

(96) Shavelson, Richard J. et. al; What Are Educational Indicators and Indicator Systems? Op. Cit, P.3.

(٩٧) نور برتو بوتانى : مؤشرات التعليم لدى مجموعة الدول الصناعية، الأهداف، القيود، وعمليات الإنتاج، مستقبليات، الملف المفتوح، «تقييم النظم التعليمية»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٨)، العدد (١)، مارس ١٩٩٨م، ص ٧٧ .

(٩٨) أشرف السعيد أحمد محمد : الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية، مرجع سابق، ص ١٩٠

(99) Sauvageot, Claude; Indicators for Educational Planning apractical guide, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 1997, P. 16.

(100) Ibid, P. 10.

(١٠١) عبد العزيز جميل مخيمر، وآخرون : قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية، مرجع سابق، ص ص ٩٥-١٣٧، (بتصرف).

(102) Carrizo, Luis, et. al; Information Tools for the Preparation and Monitoring of Education Plans, Education Policies and Strategies, Op. Cit., P. 65.

(١٠٣) جيمس ن. جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٢٧ .

(١٠٤) أشرف السعيد أحمد محمد :الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية، مرجع سابق، ص ص ١٦٧-١٦٨ .

(١٠٥) جيمس ن . جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٢٩ .

(١٠٦) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ١٨٤.

(١٠٧) أيتن محمود سامح المرجوشى : تقييم الأداء المؤسسى فى المنظمات العامة الدولية مع دراسة حالة المكتب الإقليمى لشرق المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية، مرجع سابق، ص ص ١٤٠-١٤١ .

(108) Cohen, Bert; Developing Educational Indicators that will Guide Students and Institutions Toward a sustainable Future, New Directions for Institutional Research, No. 134, Summer, 2007, PP. 85-86.

(109) Sauvageot, Claude; Indicators for Educational Planning a practical guide, Op. Cit., PP. 16-17.

(١١٠) ناهد عدلى شاذلى : المؤشرات التعليمية : المفهوم والأنواع والأدوار في إطار المؤشرات الاجتماعية، مرجع سابق، ص ص٣٠ - ٣١، ص٣٨.

(١١١) محمد صبري الحوت : المدرسة الفعالة : «طموحات التطوير وتحديات الجودة» مرجع سابق، ص ٢٥٣ .

(112) Kamath, Ashok; Performance Measurement in Education - The PROOF Initiative, Op. Cit. P..2.

(١١٣) محمد محمد حسن رسمي : تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد (١٢)، العدد (٥٣)، أكتوبر ٢٠٠٢م، ص ٢٧٥ .

(١١٤) جيمس ن. جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٥٩ .

(115) Shavelson, Richard J., et.al, What Are Educational Indicators and Indicator Systems, Op. Cit., P.4.

(١١٦) خالد مصطفى بركات : أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على تحسين الأداء المؤسسي للهيئات العامة فى مجال المواصلات والنقل، مرجع سابق، ص ١٤٠ .

(١١٧) جيمس ن. جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٦٠.

(118) Gaither , Gerald, et. al.; Measuring Up : The Promises and Pitfalls of Performance Indicators In Higher Education, Op. Cit., P.2.

(١١٩) جيمس ن. جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٦٠ .

(١٢٠) أشرف السعيد أحمد محمد : الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(١٢١) حنان اسماعيل أحمد : المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي، مرجع سابق، ص ص ١٠٧–١٠٨ .

(122) Rowe, Ken& Lievesley, Denise; Constructing and Using Educational Performance Indicators, Op. Cit., PP. 5–6.

(١٢٣) سجورد كارستن، وآدري فيستشر : حول نشر مؤشرات الأداء فى المدرسة، مرجع سابق، ص ص ٢٩٢ – ٢٩٧ .

(١٢٤) نوربرتو بوتانى : مؤشرات التعليم لدى مجموعة الدول الصناعية الأهداف ، القيود، وعمليات الإنتاج، مرجع سابق، ص ص ٦٨–٧٥ .

(١٢٥) راشد القصبى، رجب عليوة : تقويم دورة مديرى المدارس بكلية المعلمين في أبها في المملكة العربية السعودية في ضوء أهدافها، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، يوليو ١٩٩٥م، ص ٢٦٠.

(١٢٦) محمد سيد محمد السيد: وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة التنظيم– التوجيه– الإشراف– الواقع والإنطلاق نحو الجودة الشاملة، عالم الكتب، القاهرة،٢٠٠٨، ص٢٠، ص ٩.

(١٢٧) راشد القصبى، رجب عليوة : تقويم دورة مديرى المدارس بكلية المعلمين فى أبها فى المملكة العربية السعودية فى ضوء أهدافها، مرجع سابق، ص ٢٦٠.

(١٢٨) أحمد حسين الصغير : الإصلاح المدرسى بين مقتضيات الواقع

وتحديات المستقبل في دولة الإمارات العربية المتحدة «دراسة ميدانية»، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٢٥)، يناير ٢٠٠٩م، ص ٢٨٨.

(١٢٩) محمد سيد محمد السيد : وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة التنظيم – التوجيه – الإشراف – الواقع والإنطلاق نحو الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص ٢٥.

(١٣٠) رافدة الحريرى، وآخرون : الإدارة والتخطيط التربوى، دار الفكر،عمان، الأردن، ٢٠٠٧، ص ص ٨٤–٨٥.

(١٣١) رافدة الحريرى، وآخرون: الإدارة والتخطيط التربوى، مرجع سابق، ص ص ٨٦–٨٧.

(١٣٢) محمد سيد محمد السيد : وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة التنظيم – التوجيه – الإشراف الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص ٢٥.

(١٣٣) رافدة الحريرى، وآخرون : الإدارة والتخطيط التربوى، مرجع سابق، ص ٨٣.

(١٣٤) أمين محمد النبوى : مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمى للمدارس، سلسلة آفاق تربوية متجددة، تقديم : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، يوليو ٢٠٠٨م، ص ١٦٥.

(١٣٥) يوسف عبد المعطى مصطفى : الإدارة التربوية مداخل جديدة .. لعالم جديد، ط٢، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ص٨–٩.

(١٣٦) صلاح الدين محمود علام : التقويم التربوى المؤسسى، أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، مرجع سابق، ص ص ٣٥٢–٣٥٧ (بتصرف)

(١٣٧) سمير عبد الحميد القطب أحمد : نحو منظومة جديدة لأهداف التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء تغيرات العصر، المؤتمر العلمى الثالث للعلوم التربوية والنفسية : التعليم الأساسى حاضره ومستقبله، كلية التربية، جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ، ١٣–١٤ إبريل ١٩٩٧، ص٣٢ .

(١٣٨) حسن حسين البيلاوى، وآخرون : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، مرجع سابق، ص ص ١١٩-١٢٠.

(١٣٩) فاروق البوهى، وعنتر لطفى : مهنة التعليم وأدوار المعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٠م، ص ٦٣.

(١٤٠) نور الدين محمد عبد الجواد، ومصطفى محمد متولى : مهنة التعليم في دول الخليج، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٣م، ص ٣٤.

(١٤١) عبد الله عبد الرحمن الكندرى : جودة التربية ومدرسة المستقبل، المؤتمر التربوى الثلاثون : «جودة التعليم خيار المستقبل»، جمعية المعلمين الكويتية، ٧-١٠ إبريل ٢٠٠١م، ص ٩٤.

(١٤٢) رانية صاصيلا : الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ٢٠٠٥م، ص ٤٦.

(١٤٣) أحمد حسين الصغير : الإصلاح المدرسى بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل فى دولة الإمارات العربية المتحدة، «دراسة ميدانية»، مرجع سابق، ص ٢٩٢.

(١٤٤) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم فى مصر، مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر، «وثيقة معايير المعلم»، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ص ٦٨-٨٦ (بتصرف)

(١٤٥) أحمد حسين الصغير : الإصلاح المدرسى بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل فى دولة الإمارات العربية المتحدة، «دراسة ميدانية»، مرجع سابق، ص ص ٢٩٢-٢٩٣.

(١٤٦) نور الدين محمد عبد الجواد، ومصطفى محمد متولى : مهنة التعليم في دول الخليج، مرجع سابق، ص ٣٤.

(١٤٧) حسن حسين البيلاوى، وآخرون : الجودة الشاملة فى التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، مرجع سابق، ص ١٦٥.

(١٤٨) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٥٨، ص ٨٦.

(١٤٩) مجدى عزيز إبراهيم : تطوير التعليم فى عصر العولمة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ١٤٥ .

(١٥٠) الجميل محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، مراجعة وتقديم : جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٨٢.

(١٥١) صالح محمد نصيرات : الإصلاح التربوى والتعليمى دواعيه وجوانبه، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٥٧)، السنة (٣٥)، يونيو ٢٠٠٦م، ص ١١٢.

(١٥٢) يوسف عبد المعطى مصطفى : الإدارة التربوية مداخل جديدة .. لعالم جديد، مرجع سابق، ص ٥٥٥.

(١٥٣) الجميل محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، مرجع سابق، ص ص٨٢-٩١.

(١٥٤) أمينة سيد عثمان : دراسة تجريبية لتطوير استراتيجيات اختيار وتنظيم محتوى كتب الجغرافيا لتلبية متطلبات إعداد التلاميذ في ضوء متغيرات القرن الحادى والعشرين، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (٨)، العدد (٢٧)، الجزء (١)، يناير ١٩٩٧م، ص ص ١٠٠-١٠١.

(١٥٥) الجميل محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، مرجع سابق، ص ص ٩١-٩٢.

(١٥٦) يوسف عبد المعطى مصطفى : الإدارة التربوية مداخل جديدة .. لعالم جديد، مرجع سابق، ص ص ٥٥٦-٥٥٧.

(١٥٧) مهدى محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبى : التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٨م ، ص ٣١٢.

(١٥٨) المرجع السابق، ص٣٠٩.

(١٥٩) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ص ٧٨-٨٠ (بتصرف).

(١٦٠) جمهورية مصر العربية : الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الثاني، أدوات التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العام، ٢٠٠٨، ص ١٢٦.

(١٦١) أشرف السعيد أحمد محمد : الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية، مرجع سابق، ص ٢٠٤.

(١٦٢) محمد أحمد صالح : دراسة واقع الوسائل التعليمية ومعوقات استخدامها بمدارس التعليم العام، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٠)، الجزء الأول، يناير١٩٩٣م، ص ٣٠٧.

(١٦٣) خالد محمد السعود : تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربى للنشر والتوزيع، الرياض، ٢٠٠٨م، ص ١٥.

(١٦٤) محمد أحمد صالح : دراسة واقع الوسائل التعليمية ومعوقات استخدامها بمدارس التعليم العام، مرجع سابق، ص ٣٠٧.

(١٦٥) فاروق البوهى ، وعنتر لطفى : مهنة التعليم وأدوار المعلم، مرجع سابق، ص ١٩٥.

(١٦٦) فادية محمد يوسف الغزالى : معوقات استخدام الكمبيوتر في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والموجهين، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤٢)، سبتمبر ٢٠٠٢م، ص ص ٥٠-٥١.

(١٦٧) سالم عويس : اتجاهات الإصلاح في الفكر التربوى المعاصر، مرجع سابق، ص ٦٢.

(١٦٨) أحمد حسين الصغير : الإصلاح المدرسى بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل، فى دولة الإمارات العربية المتحدة «دراسة ميدانية»، مرجع سابق، ص ٢٩٦.

(١٦٩) خالد محمد السعود : تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها، مرجع سابق، ص ١٩.

(١٧٠) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ٧٨، ص ص ٨٠–٨١.

(١٧١) سالم خلف الله القرشى : معوقات ممارسة الأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة مستقبل التربية العربية، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان، المجلد (٣)، العددان (٩، ١٠)، يناير / إبريل ١٩٩٧م، ص ٣٥.

(١٧٢) الجميل محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، مرجع سابق، ص ٧٤.

(١٧٣) يوسف عبد المعطى مصطفى : الإدارة التربوية مداخل جديدة ... لعالم جديد، مرجع سابق، ص ٥٥٩.

(١٧٤) عصام توفيق قمر : دور الأنشطة التربوية الحرة في وقاية الطلاب من الإدمان، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون العلمى مع رابطة التربية الحديثة، العدد (١٦)، السنة (٦)، مايو ٢٠٠٥م، ص ٣٨٦.

(١٧٥) سالم خلف اللّٰه القرشى : معوقات ممارسة الأنشطة التعليمية فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ٣٦.

(١٧٦) فاروق البوهى، وعنتر لطفى : مهنة التعليم وأدوار المعلم، مرجع سابق، ص ١٩٤.

(١٧٧) سالم خلف اللّٰه القرشى : معوقات ممارسة الأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ٣٧.

(١٧٨) أمين محمد النبوى : مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمى للمدارس، مرجع سابق، ص ٣٨٧.

(١٧٩) صلاح الدين محمود علام : التقويم التربوى المؤسسى، أسسه

ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، مرجع سابق، ص ٣٦٦.

(١٨٠) المرجع السابق، ص ص ٣٦٥-٣٦٩ (بتصرف).

(١٨١) الجميل عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية : اتجاهات وتطلعات، مرجع سابق، ص ص ٧٤ - ٨١ (بتصرف).

(١٨٢) محمد عبد الحميد محمد، أسامة محمود قرنى : إدارة عملية التقويم الشامل فى التعليم قبل الجامعى المصرى (رؤية إصلاحية)، المؤتمر العلمى الثالث : «مناهج التعليم قبل الجامعى» الواقع واستراتيجيات التطوير»، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة القاهرة، فرع بنى سويف، ٧-٨ مايو ٢٠٠٥م، ص ٢٤٧.

(١٨٣) آمال صادق، وفؤاد أبو حطب : علم النفس التربوى، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٤م، ص ١٥.

(١٨٤) ريم أحمد إبراهيم : التخطيط لنجاح منظومة التقويم الشامل باستخدام البورتفوليو بجمهورية مصر العربية، المؤتمر العلمى السنوى الثانى للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية والبرنامج القومى لتكنولوجيا التعليم : «المعلوماتية ومنظومة التعليم» ، ٥-٦ يوليه ٢٠٠٦م، تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، يناير ٢٠٠٧م، ص ٢٨٧.

(١٨٥) محمود مندوه محمد، وليد محمد أبو المعاطى : اتجاهات معلمى المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل وعلاقتها بالرضا عن العمل، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٣)، العدد (١)، الجزء الثانى، يناير ٢٠٠٧م، ص ١٢١.

(١٨٦) نضال شعبان الأحمد، وسلوى عثمان : معايير بناء الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) لتلاميذ الصف الثالث المتوسط كمدخل للاختبار الحقيقى بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد (٥)، إبريل ٢٠٠٦م، ص ٢٥.

(١٨٧) هانى محمد رشاد درويش، وعادل أحمد حسين : تصور مقترح لنظام التقويم الشامل والمستمر فى ضوء آراء التربويين وأولياء الأمور والتلاميذ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٢)، العدد (٣٦)، يوليو ٢٠٠٣م، ص ص ٢٠٢-٢٠٣.

(١٨٨) مهدى محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبى : التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مرجع سابق، ص ص ٣٦٧-٣٦٨.

(١٨٩) صلاح الدين محمود علام : التقويم التربوى المؤسسى، أسسه، ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، مرجع سابق، ص ٣٦١.

(١٩٠) محمد جاد أحمد : التجديد التربوى في التعليم قبل الجامعى، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ٢٠٠٩م، ص ٢٧٢.

(١٩١) الجميل محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، مرجع سابق، ص٩٨.

(١٩٢) صلاح الدين محمود علام : التقويم التربوى المؤسسى، أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، مرجع سابق، ص ص ٣٦١-٣٦٢.

(١٩٣) الجميل محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، مرجع سابق، ص ص ٩٩ -١٠٠.

(١٩٤) نبيل عبد الخالق متولى : دور المشاركة الشعبية في تمويل التعليم المصرى «إشكاليات الواقع وسيناريوهات المستقبل»، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية (أسد) بالتعاون العلمى مع مكتب التربية العربى لدول الخليج وجامعة المنصورة، المجلد (٧)، العدد (٢١)، إبريل ٢٠٠١م، ص ٧٣.

(١٩٥) محمد حسنين العجمى : متطلبات ترشيد الإنفاق التعليمى للحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٠)، العدد (٣٥)، أكتوبر ٢٠٠٤م، ص ١٨١.

(١٩٦) مجدى عبد النبى هلال، وآخرون : المشاركة المجتمعية والأنشطة

التربوية بالمدرسة المصرية بين الواقع والمأمول، المؤتمر العلمى السنوى السادس للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : «المشاركة وتطوير التعليم الثانوى فى مجتمع المعرفة «رؤى مستقبلية»، الجزء الثانى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥م، ص ٢٨٦.

(١٩٧) عاشور إبراهيم الدسوقى، عصام صبرى سليمان : الطريق الثالث لتمويل التعليم العام فى مصر، رؤية مستقبلية، مجلة التربية والتعليم، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، العدد (٤٧)، خريف ٢٠٠٧م، ص١٠.

(١٩٨) عبد العزيز أحمد داود : استرتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمى بالجامعات المصرية فى ضوء خبرات بعض الدول، مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية، (ACED) أسد، المجلد (١٤)، العدد (٥٢)، يوليو ٢٠٠٨م، ص ٩٨.

(١٩٩) عبد العزيز جميل مخيمر : الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمى فى الجامعات العربية، المؤتمر القومى السنوى الثانى عشر (العربى الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعى : تطوير أداء الجامعات العربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م، ص ص ١٧٦-١٧٧.

(٢٠٠) حامد عمار : تصورات أولية لتقييم التعليم فى دولة الكويت، مرجع سابق، ص ١٦٩.

(٢٠١) سمير عبد الحميد القطب أحمد : نحو منظومة جديدة لأهداف التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء تغيرات العصر، المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية : التعليم الأساسى حاضره ومستقبله، مرجع سابق، ص ص ١-٢.

(٢٠٢) عنتر لطفى محمد : ملامح التغير فى منظومة إعداد المعلم فى ضوء التحديات المستقبلية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٥٦)، يونيو ١٩٩٦م، ص ١٧٩.

(٢٠٣) وزارة التربية والتعليم : مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ١٦٩.

(٢٠٤) حسام الدين حسين عبد الحميد : أسلوب DELPHI مدخل لتطوير الأداء التدريسى لمعلمى الدراسات الاجتماعية فى إطار التغيرات المتوقعة للقرن الحادى والعشرين، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩)، نوفمبر ٢٠٠٦م، ص ١٥.

(٢٠٥) سلامة عبد العظيم حسين : الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٦م، ص ٣.

(٢٠٦) فاروق البوهى، وعنتر لطفى : مهنة التعليم وأدوار المعلم، مرجع سابق، ص ص ٦٠-٦١.

(٢٠٧) صلاح الدين محمود علام : التقويم التربوى المؤسسى: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته فى تقويم المدارس، مرجع سابق، ص ٣٦٩.

(٢٠٨) وزارة التربية والتعليم : مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ١٦٨.

(٢٠٩) وزارة التربية والتعليم : مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ص ١٦٦-١٨٢ (بتصرف).

(٢١٠) جمهورية مصر العربية: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ص ١٠٦-١١٦ (بتصرف).

الفصل الثالث
واقع الأداء المؤسسى
للحلقة الأولى
من التعليم الأساسى

الفصل الثالث
واقع الأداء المؤسسى للحلقة الأولى
من التعليم الأساسى

مقـــدمـــة:

يهدف التعليم الأساسى إلى الإسهام فى بناء الشخصية المميزة لأفراد المجتمع؛ ومن ثم يجب الاهتمام به وحل مشكلاته وتطويره بالشكل الملائم لتحقيق الأهداف المرجوة منه، وحتى يتسنى ذلك «ينبغى القيام بمراجعة المنظومة التعليمية لمرحلة التعليم الأساسى باستمرار، وتطوير منهجيات مناسبة تساعد على اجتياز التحولات والتغيرات المعاصرة بفاعلية، واتخاذ الإجراءات التى تكفل الحد من تدنى المخرجات التعليمية [١].

ومن المرتكزات الهامة التى يجب أن تبنى على أساسها أية جهود لتطوير التعليم، التشخيص العلمى الدقيق له بلا مبالغة أو تهوين؛ وذلك بهدف التعرف بدقة على إيجابياته وسلبياته، والكشف عن مواطن القوة والضعف ومكامن الخطر فيه، وكذا علاقات وتفاعلات مكوناته الداخلية ببعضها، وارتباطه بالسياق المجتمعى المحيط، وتطوره التاريخى، إلى غير ذلك من الجوانب التى يتناولها التشخيص العلمى لنظام التعليم[٢].

بيد أن إصلاح التعليم الأساسى وتطويره، ووضع الخطط التربوية لإصلاحه بشكل فعال، لا يمكن أن يتم، إلا من خلال الاهتمام بإجراء عملية مسح شامل للنظام التعليمى القائم، وإلقاء الضوء على أوجه القوة وأوجه القصور فيه؛ حتى يمكن تدعيم جوانب القوة، ومواجهة أوجه الضعف والقصور، وحل المشكلات التى تواجهه بصورة واقعية. وحتى تكون عملية المسح الشامل لواقع النظام التعليمى ذات فاعلية، يجب أن تستقى -من البيانات المتاحة من النظام التعليمى -مجموعة من المؤشرات تساعد فى توصيف هذا النظام، وتحديد مكانه، وموقعه بين الأنظمة التعليمية الأخرى من حيث جوانب القوة، والضعف فى أداء عناصره المختلفة.

هذا، ويتناول الكتاب – فى الفصل الحالى – واقع الأداء التعليمى للمرحلة الابتدائية فى محافظة القليوبية، باستخدام مؤشرات الأداء الكمية؛ والتى تشتمل على مؤشرات المدخلات، والعمليات، والمخرجات.

وسوف يتم حساب المؤشرات الكمية بالنسبة للحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية، فى الفترة من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وحتى عام ٢٠١١/٢٠١٠، وقد تم اختيار هذه الفترة الزمنية بما تسمح به البيانات المتاحة، أى بعد حوالى عام من عودة الصف السادس الابتدائى إلى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤، فضلاً عن أن هذا العام هو العام؛ الذى تبلور فيه مشروع قانون إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد «القانون ٨٢ لعام ٢٠٠٦»؛ والذى يعد من وجهة نظر المسئولين خطوة هامة على طريق إصلاح التعليم المصرى وتحسين جودة أداء المدارس بوجه عام، ومدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بوجه خاص.

مؤشـــــرات المدخـــلات:

وهى تتعلق بالموارد البشرية والمادية والمالية الداخلة للنظام التعليمى، والتى بتفاعلها مع بعضها البعض من خلال العمليات التعليمية الداخلية المتشابكة تتحقق أهداف التعليم[٣].

وتتضمن المؤشرات التالية :

أ–المدخلات البشرية، وتشتمل على ما يلى :

١–مؤشرات الطلاب، وتتضمن :

١–١ مؤشرات نمو أعداد المقيدين:

وتبين هذه المؤشرات التغيرات التى تحدث فى العرض والطلب، وتتضمن:

النمـــو المطلـــق للقيـــد:

ويبين هذا المؤشر الزيادة فى أعداد التلاميذ من عام لآخر [٤]، «وهو : الفرق بين أعداد المقيدين فى بداية ونهاية فترة التحليل». أى أن :

النمو المطلق للقيد = عدد المقيدين فى السنة الدراسية الأخيرة لفترة التحليل – عدد المقيدين فى سنة البداية لهذه الفترة[٥].

ويوضح هذا المؤشر تطور القيد المطلق فى أعداد المقيدين[*] للحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية، من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١، كما هو موضح بالجدول (٢).

النمــــو النسبــــى للقيـــــد:

ويسمى نسبياً لارتباطه بالقيد فى سنة البداية لفترة التحليل، ويعبر عنه كنسبة مئوية من هذا القيد.

أى أن: النمو النسبى للقيد =

$$\frac{\text{عدد المقيدين في السنة الأخيرة – عدد المقيدين في سنة البداية}}{\text{عدد المقيدين في سنة نهاية}} \times ١٠٠$$

$$= \frac{\text{النمو المطلق للقيد}}{\text{عدد المقيدين فى سنة البداية}} \times ١٠٠$$ [٦].

ويوضح هذا المؤشر تطور القيد النسبي للحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية، من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلي عام ٢٠١٠/ ٢٠١١، كما هو موضح بالجدول (٢) علي النحو التالي:

(*) يتم حساب القيد المطلق بحساب فرق القيد بين كل عامين دراسيين متتاليين.

جدول (٢)

تطور القيد المطلق والقيد النسبى للتلاميذ فى المرحلة الابتدائية الحكومية، في الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١ بمحافظة القليوبية

العام الدراسى	عدد التلاميذ المقيدين	القيد المطلق – (فرق القيد)	القيد النسبى ٪
٢٠٠٦/٢٠٠٥	٤٧٣٤٦٨	-	-
٢٠٠٧/٢٠٠٦	٤٨٠٥٣٣	٧٠٦٥	١,٥
٢٠٠٨/٢٠٠٧	٥١٢٧٥٣	٣٢٢٢٠	٦,٧
٢٠٠٩/٢٠٠٨	٥٣٢١٥٨	١٩٤٠٥	٣,٨
٢٠١٠/٢٠٠٩	٥٤٨١٢٣	١٥٩٦٥	٣,٠٠
٢٠١١/٢٠١٠	٥٦٠٤٩٠	١٢٣٦٧	٢,٣

المصدر : الجدول من إعداد المؤلف وبياناته مستمدة من : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١

Available at services.moe.gov.eg/ books

من خلال البيانات الواردة بالجدول السابق يتضح ما يلى :

- وجود تذبذب فى القيد المطلق للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية بين الارتفاع والانخفاض، فقد حدث ارتفاع فى القيد المطلق للتلاميذ خلال الفترة من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وحتى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، إذ بلغ القيد المطلق نحو ٣٢٢٢٠ تلميذاً فى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، في مقابل ٧٠٦٥ تلميذاً عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ثم سرعان ما حدث انخفاض مستمر خلال بقية أعوام التحليل أى فى الفترة من عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وحتى عام ٢٠١٠/٢٠١١.
- وجود تذبذب فى القيد النسبى لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية بين الارتفاع والانخفاض؛ حيث حدث ارتفاع فى القيد النسبى من ١,٥٪ فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى ٦,٧٪ عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ثم سرعان ما حدث انخفاض مستمر خلال بقية أعوام التحليل، إذ بلغ القيد النسبى ٣,٨٪ عام

٢٠٠٨/٢٠٠٩، ٣٪ عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ و٢,٣٪ عام ٢٠١٠/٢٠١١.

وقد يرجع ارتفاع القيد المطلق والنسبى خلال عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى: زيادة أعداد المقيدين خلال ذلك العام، إما لقبول صغار السن(*) أو لزيادة أعداد الباقين للإعادة فى المرحلة الابتدائية، فضلاً عن زيادة عدد التلاميذ، نظراً لعودة الصف السادس الابتدائى، أو ربما لعوامل الهجرة الداخلية للمحافظة إما للعمل أو للدراسة.

١-٢ معـــدلات القـــيد :

يمكن أيضاً بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر التمييز بين نوعين لمعدلات القيد هما :

معـــدل القيــــد الإجمالــــى:

يعرف هذا المؤشر بأنه : مجموع عدد المسجلين بمستوى تعليمى معين، بغض النظر عن السن، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان فى السن الرسمية للالتحاق بنفس المستوى التعليمى فى عام دراسى معين.

ويستخدم هذا المعدل لبيان المستوى العام للمشاركة فى مستوى تعليمى معين، والطاقة الاستيعابية لهذا المستوى من التعليم. ومن الممكن – أيضاً – استخدامه إلى جانب معدل القيد الصافى لقياس مدى تسجيل من هم فوق السن الرسمية أو دونها(٧).

ويحسب هذا المؤشر بقسمة عدد التلاميذ المسجلين بمستوى تعليمى معين – بغض النظر عن السن – على عدد سكان الفئة العمرية الرسمية المناظرة لنفس المستوى التعليمى ثم يضرب الناتج فى ١٠٠(٨).

فعلى سبيل المثال، بالنسبة للمرحلة الابتدائية يكون :

(*) ملحوظة : تتفاوت معدلات القيد والاستيعاب الإجمالى والصافى لتلاميذ المرحلة الابتدائية من عام لعام آخر بناء على تعليمات محافظ القليوبية فى تحديد قواعد وشروط القبول لتلاميذ الصف الأول الابتدائى إما بقبول التلاميذ فى السن الرسمى «٦ سنوات» أو قبول صغار السن «أقل من السن الرسمى».

العدد الكلي للتلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية

معدل القيد الإجمالى = ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ × ١٠٠(٩).

عدد السكان في الفئة العمرية ٦ – ١١ سنة

ويوضح الجدول التالى معدلات القيد الإجمالى للمرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١.

جدول (٣)

معدلات القيد الإجمالى للتلاميذ فى المرحلة الابتدائية

بمحافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١

العام الدراسى	عدد التلاميذ المقيدين	عدد السكان فى الفئة العمرية (٦-١١)	معدل القيد الإجمالى ٪
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٥٠٦٣٤٧	٥١١٨٧٨	٩٩
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٥١٤٩٥٨	٥١٨١٢٠	٩٩,٤
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٥٤٨٤٤٥	٥٣٣٩٩٩	١٠٢,٧
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٥٦٩٣٧٨	٥٥٩٩١١	١٠١,٧
٢٠٠٩/٢٠١٠	٥٨٩٥٧٢	٥٦٣٠٠٠	١٠٤,٧
٢٠١٠/٢٠١١	٦٠٦٣٨٦	٥٥٨٩٣٤	١٠٨,٥

المصدر : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ – ٢٠١٠/٢٠١١م.

ويتضح من الجدول السابق : وجود تزايد فى معدلات القيد الإجمالى لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية خلال الأعوام : ٢٠٠٥/٢٠٠٦، و٢٠٠٦/٢٠٠٧، و٢٠٠٧/٢٠٠٨؛ حيث كانت : ٩٩٪ و ٩٩,٤٪و ١٠٢,٧٪ على التوالى، ثم انخفض المعدل خلال عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩؛ إذ قد بلغ ١٠١,٧٪، ثم ارتفع مرة أخرى خلال عام ٢٠٠٩/٢٠١٠، حيث بلغ ١٠٤,٧٪ وقد استمر فى الارتفاع خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١ حيث بلغ ١٠٨,٥٪.

وقد تجاوزت معدلات القيد الإجمالية ١٠٠٪ عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨

و٢٠٠٨/٢٠٠٩ و٢٠٠٩/٢٠١٠ و ٢٠١٠/٢٠١١، وذلك نظراً لشمولها التلاميذ فوق السن المقررة أو دونها (حالات الالتحاق المبكر أو المتأخر)، والباقين للإعادة، فضلاً عن عوامل الهجرة الداخليةإلى المحافظة للعمل أو للدراسة؛ فنظراً لظروف عمل بعض الآباء -من محافظات أخرى- فى محافظة القليوبية، قد تضطر الأسرة بأكملها للانتقال والسكن بالمحافظة؛ ومن ثم يلجأ هؤلاء الآباء لقيد أبنائهم فى مدارس المحافظة؛ مما يؤدى إلى زيادة أعداد المقيدين بالمراحل التعليمية المختلفة، ومن بينها : المرحلة الابتدائية، وبالتالى قد تتجاوز معدلات القيد الإجمالية ١٠٠٪.

معـــدل القيـــد الصافـــى :

يعرف معدل القيد الصافى بأنه مجموع عدد المقيدين بمستوى تعليمى معين ممن هم فى فئة العمر الرسمية المناظرة لهذا المستوى التعليمى، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع أفراد فئة السكان المناظرة.

ويعطى معدل القيد الصافى مقياساً أدق لمدى المشاركة فى مستوى تعليمى معين من جانب الأطفال المنتمين إلى فئة العمر الرسمية المناظرة له[١٠].

ويحسب هذا المؤشر بقسمة عدد التلاميذ المسجلين (المقيدين) بمستوى تعليمى معين – ممن ينتمون إلى فئة العمر الرسمية المناظرة له – على مجموع السكان فى فئة العمر نفسها، ثم يضرب الناتج فى ١٠٠.

أى : أنه عند حساب هذا المعدل، يؤخذ فى الاعتبار التلاميذ الذين هم فى سن العمر الرسمى للمستوى التعليمى المعنى فقط.

وعلى سبيل المثال : يمكن حساب معدل القيد الصافى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى على النحو التالى :

$$\text{معدل القيد الصافى} = \frac{\text{عدد التلاميذ المقيدين في عمر ٦–١١ سنة}}{\text{عدد السكان (الأطفال) في الفئة العمرية ٦ – ١١ سنة}} \times ١٠٠$$ [١١].

إلا أن هذا المعدل لا يأخذ فى الحسبان الدخول المبكر والدخول المتأخر

والبقاء للإعادة مع أنها تؤثر في قيمته بدرجة كبيرة[١٢].

هذا، ويوضح الجدول التالى معدلات القيد الصافى للمرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١.

جدول (٤)

معدلات القيد الصافى للتلاميذ فى المرحلة الابتدائية

بمحافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١

العام الدراسى	تلاميذ السن الرسمى (٦-١١)	السكان فى السن الرسمى (٦-١١)	(معدل القيد الصافى) ٪
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٤٥١٠٦٣	٥١١٨٧٨	٨٨,١
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٤٩١٥٠١	٥١٨١٢٠	٩٤,٩
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٥١٦١٨٦	٥٣٣٩٩٩	٩٦,٧
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٥٠٥٣٢٣	٥٥٩٩١١	٩٠,٢
٢٠٠٩/٢٠١٠	٥٤٩٥٧٠	٥٦٣٠٠٠	٩٧,٦
٢٠١٠/٢٠١١	٥٥٠٨١٠	٥٥٨٩٣٤	٩٨,٥

المصدر : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

ويتضح من الجدول السابق : التزايد المستمر لمعدلات القيد الصافى باستثناء عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، فقد ازداد معدل القيد الصافى من : ٨٨,١٪ عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ليصل إلى : ٩٦,٧٪ فى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ثم عاد لينخفض فى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ليصبح ٩٠,٢٪، ثم ازداد مرة أخرى فى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ ليصبح ٩٧,٦٪ و ٩٨,٥٪ فى عام ٢٠١٠/٢٠١١.

وتدل هذه الزيادة على الزيادة الطبيعية فى أعداد الملتحقين بهذه المرحلة، والتراجع النسبى فى الإحجام عن التعليم، وكذلك اهتمام ووعى أولياء الأمور بأهمية هذه المرحلة الإلزامية من التعليم.

كما يشير معدل القيد الصافى المرتفع إلى درجة عالية من المشاركة، من جانب أفراد فئة العمر الرسمية المناظرة للمستوى المعنى، وتبلغ القيمة القصوى للقيد الصافى ١٠٠٪ ويعكس ارتفاع معدل القيد الصافى بمرور الوقت

تحسناً فى المشاركة فى المستوى التعليمى المحدد.

كما قد يرجع انخفاض معدل القيد الصافى فى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ إلى : إلتحاق نسبة غير قليلة من الأطفال فى سن (٦-١١) سنة إلى أنواع أخرى من التعليم كالتعليم الخاص أو التعليم الأزهرى.

١-٣ مؤشرات الالتحاق بالتعليم (الاستيعاب)، وتتضمن :

معـــــدل الاستيعـــــاب الإجمالـــــى:

تعتبر مشكلة الاستيعاب الكامل لكل الأطفال؛ الذين بلغوا سن الإلزام من أخطر القضايا التى تواجه قطاع التعليم فى المرحلة الابتدائية، باعتبار أن التعليم حق كَفلَه الدستور والتَزَمَت قوانين التعليم بالعمل على تنفيذه[١٣].

ويمثل معدل الاستيعاب أحد مؤشرات الجودة النوعية للتعليم، كما يعتبر من بين أهم مؤشرات قياس جودة الخدمة التعليمية، حيث يعبر عن سمة أساسية من سمات قدرة النظام التعليمى على مد المظلة لتشمل الملزمين من السكان فى الشريحة العمرية المقابلة لسن الإلزام[١٤].

ويقصد بالاستيعاب أنه «المدى الكمى لما تم قبوله من الأطفال بالفرقة الأولى من التعليم بالمرحلة الابتدائية من إجمالى عدد الأطفال الأحياء فى سن الإلزام لشريحة عمر ٦ سنوات للمرحلة الابتدائية». ومعدل الاستيعاب هو المقياس الكمى الذى يبين قدرة أجهزة التعليم على استيعاب الأطفال فى سن الإلزام داخل تلك المدارس[١٥].

ويعكس هذا المؤشر المستوى العام للالتحاق بالتعليم الابتدائى، كما يشير إلى قدرة النظام التعليمى على إتاحة فرص الالتحاق بالصف الأول لمن هم فى السن الرسمية لدخول المدرسة.

ويحسب هذا المؤشر بقسمة عدد الملتحقين الجدد بالصف الأول، بغض النظر عن السن، على عدد السكان فى السن الرسمية لدخول المدرسة، ويضرب الناتج فى ١٠٠ .

وهذا الحساب يشمل جميع الملتحقين بالصف الأول، بما في ذلك الاطفال

فوق السن الرسمية ودونها الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية للمرة الأولي [١٦].

ففى حالة التعليم الابتدائى، مثلاً يكون:

معدل الاستيعاب الإجمالى =

$$\frac{\text{العدد الكلي للتلاميذ الجدد الملحقين بالمدرسة في عام دراسي ما}}{\text{عدد السكان في عمر ٦ سنوات في نفس العام}} \times ١٠٠$$ [١٧].

ويراعى هنا : عدم الخلط بين الملتحقين الجدد والمقيدين ككل فى الصف الأول ، على اعتبار أن هذا القيد يتضمن الباقين للإعادة؛ والذين يجب إسقاطهم من الحساب، ومن ثم يتأثر هذا المعدل بالالتحاق المبكر أو المتأخر، وفى بعض الحالات تتجاوز قيمته ١٠٠٪[١٨].

ويعرض هذا المؤشر لمعدل الاستيعاب الإجمالى من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١، وهى على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٥)

معدل الاستيعاب الإجمالى لتلاميذ الصف الأول الابتدائى

فى محافظة القليوبية من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١

العام الدراسى	الملتحقون الجدد فى الصف الأول الابتدائي	السكان ٦ سنوات	معدل الاستيعاب الإجمالى ٪
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٨٥٣٥٣	٨٥٣٩٤	١٠٠,٠٠
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٨٢٨٢٤	٨٧١٤٠	٩٥
٢٠٠٧/٢٠٠٨	١٠٠٠٥٢	٨٩٨١١	١١١,٤
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٩٥٤٣٩	٩٧٩٢٣	٩٧,٤
٢٠٠٩/٢٠١٠	٩٤٧٣٦	٩٨٠٠٠	٩٦,٧
٢٠١٠/٢٠١١	١٠١١٣١	٩٩٢٦٢	١٠١,٩

المصدر : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١م .

ويتضح من الجدول السابق : التفاوت وعدم ثبات معدلات الاستيعاب الإجمالى؛ حيث يلاحظ تزايد معدلات الاستيعاب الإجمالى، إذ قد بلغت ١٠٠٪ فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، و١١١,٤٪ فى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨،و ١٠١,٩٪ فى عام ٢٠١٠/٢٠١١.

ويشير هذا التزايد فى معدلات الاستيعاب الإجمالى إلى درجة عالية من فرص التعليم الابتدائى، كما يشير هذا الارتفاع إلى زيادة الفرص المتاحة للالتحاق بالصف الأول الابتدائى بالمحافظة، وهذا يتطلب معه زيادة مماثلة فى المبانى والتجهيزات لاستيعاب الزيادة فى أعداد التلاميذ.

كما قد يرجع السبب فى هذه الزيادة إلى توسع المحافظة فى قبول صغار السن أقل من ست سنوات، وكبار السن من العام الماضي، فضلاً عن عوامل الهجرة الداخلية إلى محافظة القليوبية للعمل أو للدراسة، ومن ثم انتقال عدد من التلاميذ من المحافظات الأخرى إلى محافظة القليوبية، وقيدهم بمدارس المحافظة.

ولكن على الرغم من تزايد معدلات الاستيعاب الإجمالى فى هذه الأعوام وتجاوزها ١٠٠٪، إلا أن هذه المعدلات قد انخفضت فى أعوام أخرى فكانت (٩٥٪) فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ وأصبحت (٩٧,٤٪) في عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ثم أصبحت ٩٦,٧٪ فى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠.

وقد يرجع ذلك إلى انصراف نسبة غير قليلة من التلاميذ عن الالتحاق بالمدارس الحكومية وإقبالهم على أنواع أخرى من التعليم مثل التعليم الخاص، أو التعليم الأزهرى، أو قد يرجع ذلك إلى عدم توسع المحافظة في قبول صغار السن أقل من السن الرسمى لدخول المدرسة الابتدائية فى هذه السنوات.

٢- معدل الالتحاق الصافى (الاستيعاب الصافى):

يعرف هذا المؤشر بأنه : «عدد الملتحقين الجدد بالصف الأول الابتدائى المنتمين إلى السن الرسمية لدخول المدرسة الابتدائية، معبراً عنهم كنسبة مئوية من السكان فى نفس السن (فى العمر الرسمى للالتحاق)».

ويقيس معدل الالتحاق الصافى – بدقة – فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائى المتاحة للمؤهلين له من السكان فى سن دخول المدرسة الابتدائية.

ويحسب هذا المعدل بقسمة عدد الأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول الابتدائى – ممن هم فى السن الرسمية لدخول المدرسة الابتدائية – على عدد السكان فى نفس السن، ثم يضرب الناتج × ١٠٠[١٩].

معدل الاستيعاب الصافى =

عدد المقبولين الجدد في السن الرسمي للقبول في عمر ٦ سنوات

ــ × ١٠٠[٢٠].

عدد السكان في عمر ٦ سنوات

ويعرض الجدول التالى معدلات الاستيعاب الصافى من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١م ،وهى على النحو التالى :

جدول (٦)

معدل الاستيعاب الصافى فى محافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١م

العام الدراسى	المقيد فى الصف الأول ٦ سنوات	السكان ٦ سنوات	معدل الاستيعاب الصافى ٪
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٧٣٢٤٣	٨٥٣٩٤	٨٥,٨
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٧٥٨٦٧	٨٧١٤٠	٨٧,١
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٨٨٩١٤	٨٩٨١١	٩٩
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٧٤٦٤٨	٩٧٩٢٣	٧٦,٢
٢٠٠٩/٢٠١٠	٨٨٣٤٧	٩٨٠٠٠	٩٠,٢
٢٠١٠/٢٠١١	٧٣٦٧١	٩٩٢٦٢	٧٤,٢

المصدر : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١.

ويتضح من هذا الجدول : التزايد المستمر لمعدلات الاستيعاب الصافى، حتى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٧؛ فقد حدث ارتفاع فى معدل الاستيعاب الصافى من ٨٥,٨٪ فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، إلى ٨٧,١٪ فى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٦ ثم بلغ ٩٩٪ فى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ ،ويفسر هذا الارتفاع فى معدل الاستيعاب الصافى – في هذه الأعوام – بزيادة فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائى من الأطفال فى سن ٦ سنوات بالمحافظة؛ مما يدل على مدى قدرة النظام التعليمى بالمحافظة على تحقيق الاستيعاب للأطفال فى سن الإلزام.

كما قد يرجع ارتفاع معدل الاستيعاب الصافى – فى هذه الفترة – إلى اهتمام أولياء الأمور فى المحافظة بالتعليم، وحرصهم على تعليم أبنائهم مهما كانت ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية.

ولكن سرعان ما انخفض هذا المعدل فى عام ٢٠٠٩/٢٠٠٨، حيث بلغ ٧٦,٢٪ ثم عاود الزيادة مرة أخرى، حيث وصل عام ٢٠١٠/٢٠٠٩ إلى ٩٠,٢٪، وانخفض – مرة أخرى – حتى أصبح ٧٤,٢٪ عام ٢٠١١/٢٠١٠ ، وربما يرجع هذا الانخفاض – فى هذه الأعوام – إلى انصراف نسبة غير قليلة من التلاميذ عن المدارس الحكومية وإقبالها على أنواع أخرى من التعليم، مثل التعليم الأزهرى.

وخلاصة القول إن معدلات الالتحاق فى محافظة القليوبية ما زالت منخفضة نسبياً، وأن تحقيقها بشكل كامل يمثل عقبة رئيسة فى سبيل تحقيق مبدأ التعليم للجميع، وهذا يستلزم الاهتمام المستمر ببناء المدارس وخاصة بالمناطق الريفية والنائية؛ فضلاً عن توفير المعلمين بالكم والكيف المناسبين، وتوفير التمويل اللازم لذلك، لتحسين العملية التعليمية بأسرها.

كما يتطلب تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال : القضاء على الفقر، ومعالجة التصدع الاجتماعى داخل الأسرة المصرية، والتدنى الثقافى للوالدين وللأسرة بصفة عامة، وعدم التساهل فى تطبيق قوانين الإلزام، وفرض العقوبات على أولياء الأمور؛ ممن لا يقومون بإلحاق أبنائهم بالتعليم الإلزامى.

٢- مؤشـــرات المعلـــم (هيئـــة التدريـــس):

تتحدد أهم المؤشرات المرتبطة بالمعلم فيما يلى :

٢-١ توزيع المعلمين حسب الوظيفة :

يقصد بالمعلمين جميع القائمين بالتدريس داخل الفصول الدراسية، سواء أكانوا من المدرسين أم المدرسين الأوائل المشرفين أوغير المشرفين أم النظار، ويقيس هذا المؤشر التغير فى أعداد المعلمين حسب الوظيفة بالنسبة للحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية.

وتفيد معرفة هذا التوزيع فى تمييز الهيئة القائمة بالتدريس عن النظار المعفيين من هذا العمل، وكذلك فى بيان الفروق بين المناطق المختلفة فيما يتعلق بأنواع هيئة التدريس المتاحة، ففى التعليم الابتدائى مثلاً : يمكن التمييز بين نظار غيرمكلفين بالتدريس، ونظار مكلفين بالتدريس، وبين مدرسى فصول ومدرسين متخصصين ومدرسين أوائل مشرفين ومدرسين أوائل، ومدرسين.

ويوضح الجدول التالى توزيع المعلمين حسب الوظيفة خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١م.

جدول (٧)

أعداد المعلمين حسب الوظيفة بالنسبة للمرحلة الابتدائية الحكومية فى محافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١

العام الدراسى	ناظر يدرس	وكيل يدرس	مدرس أول مشرف	مدرس أول	مدرس	الجملة
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٣	٧١٠	٢٨٣٠	١٥٩٥	١٤١٧٨	١٩٣١٦
٢٠٠٦/٢٠٠٧	١	٥٧١	٢٩٩٢	١٦٥٩	١٣٨٢٧	١٩٠٥٠
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٧	٥١٤	٢٩٨٧	١٧٤٩	١٣٧٧٩	١٩٠٣٦
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٦	٤٩٦	٣٥٨٤	١٥٨١	١٣٢٩٧	١٨٩٦٤
٢٠٠٩/٢٠١٠	١٠	٦٥٣	٢٨٢٧	٣٥٥٩	١٢٥٣٩	١٩٥٨٨
٢٠١٠/٢٠١١	١٥	٦٤٠	٣٠٨٦	٤٤٠٧	١١٨٠٠	١٩٩٤٨

المصدر : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١م.

يتضح من الجدول السابق : عدم الثبات فى أعداد فئة ناظر يدرس؛ حيث ترتفع وتنخفض أعدادهم من عام إلى آخر، وربما يرجع ذلك إلى قيام النظار بالتدريس لتغطية العجز فى أعداد المدرسين وهذا العجز يتفاوت بدوره من سنة لأخرى، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى حاجة المدرسة وخاصة فى الصفوف النهائية من المرحلة الابتدائية للاستفادة من كفاءة وخبرة هؤلاء النظار فى تدريس بعض المواد الدراسية تبعاً لتخصصاتهم.

- ويلاحظ وجود تذبذب فى أعداد فئة وكيل يدرس حيث ترتفع وتنخفض هذه الأعداد بين أعوام فترة التحليل، وبوجه عام يوجد انخفاض فى هذه النسبة، ويفسر هذا الانخفاض بعدم حاجة العمل إلى قيام هذه الفئة بالتدريس، ولكن من الملاحظ زيادة أعداد هذه الفئة خلال عام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، حيث بلغت ٦٥٣ وكيلاً، بعد أن كانت ٤٩٦ وكيلاً فى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ويرجع ذلك إلى اتجاه هذه الفئة إلى القيام بالتدريس وترك المناصب الإدارية للحصول على الكادر وذلك لزيادة الراتب.

وكذلك يلاحظ تذبذب أعداد فئة مدرس أول مشرف حيث ترتفع وتنخفض فى بعض السنوات، ويرجع ذلك إلى الترقية. ففى بعض الأعوام ينخفض عدد المدرسين الأوائل المشرفين بسبب ترقية أعداد كبيرة منهم إلى وكلاء، وقد تكون الزيادة بسبب ترقية نسبة غير قليلة من المدرسين الأوائل إلى مدرسين أوائل مشرفين، أو قد يرجع ذلك إلى سفر بعض المعلمين للخارج، أو نقل بعض المعلمين للمناصب الإدارية.

أما بالنسبة لفئة مدرس أول، فيلاحظ وجود زيادة مستمرة فى أعداد هذه الفئة من المعلمين، خلال فترة التحليل باستثناء عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩؛ حيث انخفضت أعداد هذه الفئة من ١٧٤٩ معلماً، خلال عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، إلى ١٥٨١ معلماً خلال عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وربما يرجع ذلك إلى الترقية من مدرس إلى مدرس أول، والترقية من مدرس أول إلى مدرس أول مشرف.

- ويلاحظ أيضاً من الجدول وجود انخفاض فى أعداد فئة مدرس خلال

فترة التحليل كلها، ويشير هذا الانخفاض إلي وجود عجز فى أعداد المعلمين فى التخصصات المختلفة، وعدم قدرة الدولة ووزارة التربية والتعليم على توفير العدد اللازم من المعلمين فى كافة التخصصات لهذه المرحلة التعليمية الهامة(*).

– كما يلاحظ انخفاض إجمالى معلمى المرحلة الابتدائية خلال فترة التحليل، باستثناء عامي ٢٠١٠/٢٠٠٩، و ٢٠١١/٢٠١٠، ويرجع هذا الانخفاض فى أعداد المعلمين إلى وجود عجز فى المعلمين فى هذه الفترة، وانتقال عدد منهم للعمل في البلاد العربية في شكل إعارات وعقود شخصية، بالإضافة إلي تراجع تعيين معلمين جدد، والاكتفاء بالتعاقد مع بعض المعلمين، فضلاً عن ترقية عدد منهم إلي المناصب الأعلي.

ولكن سرعان ما ارتفع إجمالى أعداد المعلمين خلال عامي ٢٠١٠/٢٠٠٩، ٢٠١١/٢٠١٠، وربما يرجع ذلك إلى عودة معظم المعلمين المعارين من الدول العربية، والحاصلين على الأجازات للاستفادة بالكادر وزيادة الراتب، فضلاً عن تثبيت المعلمين المتعاقدين، وخاصة خلال عام ٢٠١١/٢٠١٠.

٢-٢ توزيع المعلمين حسب المؤهل :

أى التعرف على أعداد المعلمين وتوزيعهم طبقاً لمستويات تعليمهم ومؤهلاتهم، ويقيس هذا المؤشر التغير فى أعداد المعلمين ونسبتهم حسب المؤهل الدراسى بالنسبة للمرحلة الابتدائية من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلى عام ٢٠١١/٢٠١٠ والجدول التالى يوضح ذلك.

(*) ملحق (١) : بيان باللازم والموجود من معلمى المرحلة الابتدائية فى التخصصات المختلفة بمحافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ إلى ٢٠١١/٢٠١٠.

جدول (٨)

أعداد المعلمين حسب المؤهل الدراسى بالنسبة للمرحلة الابتدائية الحكومية فى محافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١

العام الدراسى	مؤهلات عليا تربوية		مؤهلات عليا غير تربوية		مؤهلات متوسطة وفوق متوسطة تربوية		مؤهلات متوسطة وفوق متوسة غير تربوية		مؤهلات أخرى		إجمالى عدد المعلمين
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٦١٢٩	٣١,٧	٣٦٢	١,٩	١٢٠٥٨	٦٢,٤	٧٦٧	٤	صفر	صفر	١٩٣١٦
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٦٦٥٩	٣٤,٩	٦٩٥	٣,٦	١١٠٨٠	٥٨,٢	٦٠٨	٣,٢	٨	٠,٤٢	١٩٠٥٠
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٦٣٩٦	٣٣,٦	٥٤٤	٢,٩	١١٤٣٦	٦٠,١	٦٥٣	٣,٤	٧	٠,٠٣٧	١٩٠٣٦
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٧٨٨٧	٤١,٦	٦٤٠	٣,٤	٩٨٥٣	٥٢	٥٨٤	٣,١	صفر	صفر	١٨٩٦٤
٢٠٠٩/٢٠١٠	٧٢٦٦	٣٧,١	٥٩٩	٣,١	١١٠١٩	٥٦,٢	٦٨٨	٣,٥	١٦	٠,٠٨٢	١٩٥٨٨
٢٠١٠/٢٠١١	٧٤٥٨	٣٧,٤	٥١٧	٢,٦	١١٠٢٥	٥٥,٣	٩٤٦	٤,٧	٢	٠,٠١	١٩٩٤٨

المصدر : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١م.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود زيادة فى نسب المعلمين الحاصلين على المؤهلات العليا التربوية؛ حيث ارتفعت نسب هؤلاء المعلمين من ٣١,٧٪ عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٣٧,٤٪ عام ٢٠١٠/٢٠١١، وربما ترجع هذه الزيادة إلى حصول نسبة غير قليلة من المعلمين على مؤهل عالٍ تربوى، أو دبلوم عام تربوى فى أثناء الخدمة، وبخاصة خلال الأعوام من ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وحتي عام ٢٠١٠/٢٠١١م، وذلك لأنها أحد شروط الحصول على الكادر[٢١].

- كما يمكن تفسير هذه الزيادة - أيضا - ربما لتثبيت المتعاقدين من المعلمين خريجى كليات التربية أو من ذوى المؤهلات العليا الحاصلين على دبلوم عام فى التربية وخاصة خلال عامي ٢٠٠٩/٢٠١٠ و ٢٠١٠/٢٠١١.

– كما يلاحظ انخفاض نسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات متوسطة وفوق متوسطة تربوية بشكل عام حيث بلغت نسبة هؤلاء المعلمين٣,٥٥٪ في عام ٢٠١١/٢٠١٠ بعد أن كانت ٦٢,٤٪ عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وربما يرجع هذا الانخفاض فى نسب هذه الفئة من المعلمين إلى التحاق نسبة غير قليلة من هؤلاء المعلمين بكليات التربية للحصول على مؤهل عالٍ تربوى أثناء الخدمة لمزيد من التنمية المهنية والحراك المهنى والوظيفى والحصول علي الكادر، كما قد يرجع هذا الانخفاض في نسب هذه الفئة إلي ترقية بعضهم للمناصب الإدارية الأعلي، وخاصة خلال الأعوام من ٢٠٠٩/٢٠٠٨ وحتى نهاية فترة التحليل.

– ويلاحظ وجود تزايد فى أعداد ونسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا غير تربوية حتى عام ٢٠٠٩/٢٠٠٨ حيث بلغ عدد المعلمين فى هذه الفئة ٦٤٠ معلماً بنسبة ٣,٤٪ فى عام ٢٠٠٩/٢٠٠٨ بعد أن كان ٣٦٢ معلما بنسبة ١,٩٪ فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ ،وسرعان ما حدث انخفاض فى أعداد ونسب هذه الفئة من المعلمين حيث بلغت نسبتهم ٣,١٪ عام ٢٠١٠/٢٠٠٩، و٢,٦٪ عام ٢٠١١/٢٠١٠، ويرجع انخفاض هذه النسبة إلى حصول نسبة غير قليلة من هؤلاء المعلمين على مؤهل تربوى؛ والذى يعد شرطاً للحصول على الكادر من أجل زيادة الراتب، ومن ثم حدث انخفاض فى أعداد ونسب هذه الفئة، فى مقابل زيادة فئة المعلمين من ذوى المؤهلات العليا التربوية ولا سيما فى هذين العامين.

– ويلاحظ انخفاض نسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات متوسطة، وفوق متوسطة غير تربوية؛ حيث بلغت نسبة المعلمين فى هذه الفئة (٣,٥)٪ فى عام ٢٠١٠/٢٠٠٩ بعد أن كانت ٤٪ فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وربما يرجع هذا الانخفاض إلى ترقية بعض هؤلاء المعلمين إلى مناصب أعلى(*)، أو تحويل

(*) ملحق (٢) : بيان بعدد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالمرحلة الابتدائية الذين تم ترقيتهم إلى مناصب أعلى، والذين أنهوا خدمتهم والذين تم تعيينهم خلال الفترة من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلي ٢٠١١/٢٠١٠.

بعضهم من وظيفة مدرس إلى وظيفة إدارية أخرى داخل المدرسة، كما قد يرجع ذلك إلى تراجع تعيين المعلمين من ذوى المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة منذ فترة طويلة، فضلاً عن أن هناك نسبة من هذه الفئة قد تم تحويلها إلى وظيفة أخرى كأخصائى أنشطة أو مجالات أو إداريين أو مديرين بدلاً من قيامهم بالتدريس داخل المدرسة(*).

ولكن سرعان ما حدث تزايد فى نسب هذه الفئة خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١، حيث بلغت ٤,٧٪، وربما ترجع هذه الزيادة إلى تثبيت المتعاقدين خلال هذا العام.

– كما يلاحظ وجود انخفاض – بشكل عام – فى إجمالى أعداد المعلمين، حيث بلغت أعداد هؤلاء المعلمين ١٨٩٦٤ معلماً فى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بعد أن كانت ١٩٣١٦ معلما فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ولكن سرعان ما حدث ارتفاع فجائى فى أعداد هؤلاء المعلمين فى عامى ٢٠٠٩/٢٠١٠، و٢٠١٠/٢٠١١، حيث بلغ عددهم ١٩٥٨٨ معلماً، و١٩٩٤٨ معلماً على التوالى، ويفسر هذا الانخفاض فى أعداد هؤلاء المعلمين فى الفترة ما بين ٢٠٠٥/٢٠٠٦ و ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بسفر نسبة منهم للعمل بالخارج أو ترقية بعض المعلمين للمناصب الإدارية، بالإضافة إلى تراجع تعيين معلمين جدد، والاكتفاء بالتعاقد مع بعض المعلمين بالأجر.

فى حين يفسر الارتفاع فى أعداد هؤلاء المعلمين خلال عامى ٢٠٠٩/٢٠١٠، ٢٠١٠/٢٠١١، بعودة نسبة غير قليلة من الإداريين للعمل بالتدريس، وترك المناصب الإدارية؛ وذلك من أجل الحصول على الكادر لزيادة الراتب؛ فضلاً عن السياسة الجديدة للدولة فى تثبيت المتعاقدين؛ وقد ظهر ذلك واضحاً فى عام ٢٠١٠/٢٠١١؛ مما أدى إلى زيادة أعداد المعلمين فى هذا العام.

(*) مقابلة شخصية مع بعض معلمى المجالات والأنشطة والمديرين الحاصلين على مؤهلات متوسطة وفوق متوسطة غير تربوية، أثناء الدراسة الميدانية.

٣-مؤشرات الهيئة الإدارية (المديرون والنظار والوكلاء المتفرغون):

يوضح الجدول التالى أعداد المديرين والنظار والوكلاء بالمرحلة الابتدائية فى محافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١م.

جدول (٩)

أعداد المديرين والنظار والوكلاء المتفرغين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (حكومى) فى محافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١م

العام الدراسى	مدير متفرغ ونائب مدير	ناظر متفرغ	وكيل متفرغ	جملة المتفرغين
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٤٢١	٢٣٦	١٢٩٤	١٩٥١
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٣٦٠	٢٠٣	١٣٥٨	١٩٢١
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٣١٣	٢٧٣	١١٣٤	١٧٢٠
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٢٦٠	٢٧٦	١٠١٧	١٥٥٣
٢٠٠٩/٢٠١٠	٢٨١	٢٥٤	٦٨٠	١٢١٥
٢٠١٠/٢٠١١	٣٠٩	٢٣١	٦٩٢	١٢٣٢

المصدر : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- وجود انخفاض -بشكل عام- فى أعداد فئة مدير متفرع ونائب مدير، حتى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩؛ حيث وصل عددهم ٢٦٠ مديراً متفرغاً، ونائب مدير، بعد أن كان عددهم ٤٢١ فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وربما يفسر هذا الانخفاض -فى أعداد هذه الفئة -بترقية بعض هؤلاء المديرين إلى مناصب أعلى، أو لأسباب إنهاء الخدمة كبلوغ نسبة غير قليلة منهم سن التقاعد، أو الوفاة أو ربما لحدوث تنقلات لبعضهم خارج المحافظة، ولكنه سرعان ما حدثت زيادة فى أعداد هذه الفئة خلال عامى ٢٠٠٩/٢٠١٠ و ٢٠١٠/٢٠١١، ويفسر ذلك بوجود ترقيات مالية، تبعتها ترقيات أدبية من فئة النظار إلى فئة المديرين

فى ٢٠٠٨/٧/١(*) خلال هذين العامين، أو ربما لندب البعض من فئة الوكلاء والنظار للقيام بأعمال المدير في حالة عدم وجود مديرين في بعض المدارس.

كما يلاحظ وجود تذبذب فى أعداد فئة النظار ما بين الانخفاض والارتفاع فى بعض سنوات التحليل، ويمكن تفسير الزيادة فى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٧، بوجود ترقيات مالية تبعتها ترقيات أدبية من فئة وكيل متفرغ إلى ناظر متفرغ فى ٢٠٠٦/٧/١م، بينما يفسر الانخفاض فى بقية سنوات التحليل خلال عامى ٢٠١٠/٢٠٠٩، و٢٠١١/٢٠١٠ بنقل أو ترقية بعض النظار إلى فئة مدير متفرغ أو نائب مدير أو بلوغ نسبة منهم سن التقاعد أو الوفاة أو ربما للنقل خارج المحافظة.

ويلاحظ زيادة أعداد فئة الوكلاء خلال عام ٢٠٠٧/٢٠٠٦ حيث بلغ عددهم ١٣٥٨ وكيلاً، بعد أن كان ١٢٩٤ وكيلاً فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وترجع هذه الزيادة إلى وجود ترقيات مالية تبعتها ترقيات أدبية من فئة مدرس أول إلى وكيل متفرغ فى ٢٠٠٦/٧/١م، ولكنه سرعان ما حدث انخفاض فى أعداد هذه الفئة خلال الفترة من عام ٢٠٠٨/٢٠٠٧، وحتى عام ٢٠١٠/٢٠٠٩ ويفسر هذا الانخفاض فى أعداد هذه الفئة بالترقية إلى المناصب الأعلى كفئة ناظر أو مدير، أو ربما لأسباب إنهاء الخدمة كالوفاة، أو بلوغ سن التقاعد، أو النقل خارج المحافظة، أو الانقطاع عن العمل، أو ربما للندب من فئة الوكلاء إلى وظيفة أعلى؛ نظراً لعدم وجود مديرين خلال تلك الفترة.

ولكن حدثت زيادة فى أعداد هذه الفئة خلال عام ٢٠١١/٢٠١٠، وربما ترجع هذه الزيادة إلى وجود ترقيات من فئة المدرسين الأوائل إلى فئة الوكلاء، أو النقل من محافظات أخرى إلى المحافظة، أو ربما للعودة من الأجازات.

– كما يلاحظ انخفاض إجمالى أعضاء الهيئة الإدارية خلال فترة التحليل

(*) ملحق (٢) بيان بعدد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالمرحلة الابتدائية الذين تم ترقيتهم إلى مناصب أعلى والذين أنهوا خدمتهم والذين تم تعيينهم خلال الفترة من ٢٠٠٦/٢٠٠٥ – ٢٠١١/٢٠١٠م.

- باستثناء عام ٢٠١١/٢٠١٠ - ويفسر هذا الانخفاض بترقية بعضهم إلى المناصب الأعلى، أو بلوغ نسبة منهم سن التقاعد، أو وفاة بعضهم خلال تلك الفترة، أو ربما لنقل بعضهم خارج المحافظة.

في حين حدثت زيادة خلال عام ٢٠١١/٢٠١٠، وربما يكون مرد هذه الزيادة إلي النقل من محافظات أخرى إلى المحافظة، أو العودة من الأجازات، أو الترقية بالكادر.

٤- مؤشرات الموظفين والعمال :

يوضح الجدول التالى أعداد الموظفين والعمال بالنسبة للمرحلة الابتدائية من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلى عام ٢٠١١/٢٠١٠ بمحافظة القليوبية.

جدول (١٠)

أعداد الموظفين والعمال فى المرحلة الابتدائية الحكومية بمحافظة القليوبية من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلى عام ٢٠١١/٢٠١٠

العام الدراسى	الموظفون	العمال	مقيد ولا يعمل
٢٠٠٧/٢٠٠٦	٥٥٠١	١٤٠٧	١٠٨٤
٢٠٠٨/٢٠٠٧	٥٦٤٢	١٢٩٤	١٣٨٢
٢٠٠٩/٢٠٠٨	٥٤٩٧	١١٨٥	١٢٣٢
٢٠١٠/٢٠٠٩	٥٧٠٣	١١٨٨	٩٣١
٢٠١١/٢٠١٠	٥٤١٦	١٠٢٨	٩٠٢

المصدر : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى خلال الأعوام من ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلى ٢٠١١/٢٠١٠م .

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

* وجود تذبذب فى أعداد فئة الموظفين بين الزيادة والنقصان، حيث يلاحظ وجود تزايد فى أعداد هذه الفئة خلال الفترة من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وحتى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٧، ويمكن تفسير هذه الزيادة بعودة بعض الموظفين من

الأجازات – بأنواعها المختلفة – للعمل، أو لحدوث تنقلات من محافظات أخرى إلى المحافظة.

على أنه سرعان ما حدث تناقص فى أعدادهم خلال عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ويفسر هذا التناقص بأسباب إنهاء الخدمة كالوفاة أو بلوغ سن التقاعد أو النقل خارج المحافظة أو ربما للاستقالة أو الانقطاع عن العمل أو الحصول على أجازات.

كما يلاحظ وجود زيادة غير مبررة فى أعداد هذه الفئة خلال عام ٢٠٠٩/٢٠١٠، علي الرغم من عدم وجود تعيينات خلال هذا العام، ثم حدث تناقص مرة أخرى خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١، وقد يرجع ذلك إلى أسباب إنهاء الخدمة أو الحصول علي الأجازات.

ويلاحظ وجود انخفاض – بشكل عام – فى جملة العمال على مستوى مدارس المحافظة، خلال فترة التحليل، باستثناء عام ٢٠٠٩/٢٠١٠؛ حيث حدثت زيادة طفيفة بمقدار (٣) عمال، وربما ترجع هذه الزيادة إلى حدوث تنقلات خارجية من محافظات أخرى إلى المحافظة، كما يفسر انخفاض أعداد هذه الفئة بعدم وجود تعيينات جديدة حتى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠، فضلاً عن أسباب إنهاء الخدمة وهى الوفاة أو بلوغ سن التقاعد، أو الحصول علي الأجازات أو حدوث تنقلات خارج المحافظة، أو ربما للاستقالة أو الانقطاع عن العمل.

كما يلاحظ وجود تذبذب في أعداد فئة مقيد ولا يعمل بين الارتفاع والانخفاض، حيث حدث انخفاض خلال عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وقد تلاه ارتفاع في عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ ثم انخفاض خلال عامي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ و ٢٠٠٩/٢٠١٠، ويفسر الانخفاض خلال هذين العامين بالعودة من الأجازات بأنواعها المختلفة سواء أكانت داخلية أم خارجية، وذلك للحصول علي الكادر من أجل زيادة الراتب.

هذا، وترى المؤلفة أن هذا الارتفاع والانخفاض فى أعداد هذه الفئة يختلف من عام لآخر، بناءً على طلب المعلم أو الموظف الحصول على أجازة أو

قطع الأجازة، والعودة للعمل.

ب- المدخلات المادية، وتتمثل فيما يلى :

١-مؤشرات الأبنية المدرسية:

يعتبر النمو الكمى لأعداد المدارس والفصول أحد المؤشرات التى تؤثر على كفاءة النظام التعليمى.

١/١ توزيع أعداد المدارس بالمرحلة الابتدائية حسب التبعية (حكومى/ خاص)، وحسب الموقع (حضر/ريف)

والجدول التالى يوضح أعداد المدارس بالمرحلة الابتدائية (حكومى/ خاص) وحسب الموقع (حضر / ريف) بمحافظة القليوبية خلال الفترة من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

جدول (١١)

إجمالى أعداد المدارس فى المرحلة الابتدائية (حكومى/ خاص - حضر/ ريف) فى محافظة القليوبية من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١م

العام الدراسى	المدارس والأقسام								الجملة
	حكومى	التسية	خاص	النسية	حضر	النسية	ريف	النسبة	
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٥٧٩	٩٠,٢	٦٣	٩,٨	١٩٦	٣٠,٥	٤٤٦	٦٩,٥	٦٤٢
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٥٨٤	٩٠,١	٦٤	٩,٩	١٩٤	٣٠	٤٥٤	٧٠	٦٤٨
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٥٨٨	٩٠	٦٥	١٠	١٩٧	٣٠,٢	٤٥٦	٦٩,٨	٦٥٣
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٥٨٩	٨٩,٥	٦٩	١٠,٥	٢٠٤	٣١	٤٥٤	٦٩	٦٥٨
٢٠٠٩/٢٠١٠	٥٩٣	٨٧,٩	٨١	١٢	٢٣٩	٣٥,٥	٤٣٥	٦٤,٥	٦٧٤
٢٠١٠/٢٠١١	٥٩٩	٨٦,٤	٩٤	١٣,٦	٢٥٢	٣٦,٤	٤٤١	٦٣,٦	٦٩٣

المصدر : الجدول من إعداد المؤلف وبياناته مستمدة من : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى خلال الأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

ويتضح من الجدول السابق ما يلى :

- تناقص نسب المدارس الحكومية خلال فترة التحليل فى المرحلة

الإبتدائية، إذ قد بلغت ٨٦,٤٪ عام ٢٠١١/٢٠١٠، في مقابل ٩٠,٢٪ عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، ويدل هذا التناقص فى نسب هذه المدارس على عدم الاهتمام ببناء المدارس لتحقيق جودة التعليم فى المرحلة الابتدائية بالمحافظة، باعتباره بعداً هاماً من أبعاد تطوير العملية التعليمية.

كما أن هذا التناقص فى نسب هذه المدارس الحكومية يدل على ضعف الاهتمام بتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال فى سن التعليم الإلزامى؛ لمواجهة الزيادة السكانية الهائلة، وما يترتب عليها من زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، وربما يرجع ذلك إلى نقص التمويل.

وترى المؤلفة أنه قد يكون هناك استيعاب كامل لكل الأطفال الملزمين فى المحافظة ولكن هذا الاستيعاب غالباً ما يكون كمى فقط دون الاهتمام بتوفير خدمة تعليمية جيدة لهؤلاء الملزمين.

- وجود زيادة فى أعداد المدارس الابتدائية الخاصة خلال فترة التحليل حيث بلغ عدد هذه المدارس ٩٤ مدرسة بنسبة ١٣,٦٪ عام ٢٠١١/٢٠١٠ فى مقابل ٦٣ مدرسة وبنسبة ٩,٨٪ خلال عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وهذا إن دل فإنما يدل على زيادة الاهتمام من قبل الجهات الخاصة بإنشاء هذه المدارس، تمشياً مع سياسة الدولة السابقة فى الاتجاه نحو خصخصة كل القطاعات والهيئات والمصالح ومنها قطاع التعليم، وبالتالى حدثت زيادة فى أعداد هذه المدارس بمحافظة القليوبية.

كما تدل هذه الزيادة على تزايد الطلب على هذه النوعية من المدارس، أى أن التعليم الخاص بالمحافظة يجد إقبالاً كبيراً.

- وجود زيادة فى أعداد ونسب مدارس الحضر، حيث بلغت أعداد مدارس الحضر -بالمرحلة الابتدائية -بمحافظة القليوبية ٢٥٢ مدرسة عام ٢٠١١/٢٠١٠، بنسبة ٣٦,٤٪، بعد أن كان عددها ١٩٦ مدرسة بنسبة ٣٠,٥٪ فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وترجع هذه الزيادة فى أعداد هذه المدارس إلى انضمام بعض مدارس الريف المتطرفة إلى الحضر بعد امتداد كردون الحضرإليها.

- وجود تذبذب فى أعداد ونسب المدارس الابتدائية فى الريف بين الارتفاع والانخفاض حيث حدثت زيادة فى أعداد هذه المدارس، حيث بلغت ٤٥٤ مدرسة ريفية، بنسبة ٧٠٪ عام ٢٠٠٧/٢٠٠٦، بعد أن كان عددها ٤٤٦ مدرسة، بنسبة ٦٩,٥٪ فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، ولكنه سرعان ما انخفضت أعدادها ونسبتها خلال بقية أعوام التحليل، حيث وصل عدد هذه المدارس إلى ٤٤١ مدرسة، بنسبة ٦٣,٦٪ فى عام ٢٠١١/٢٠١٠، ويمكن تفسير هذا الانخفاض فى نسب هذه المدارس الريفية بأن بعض هذه المدارس قد تم ضمها إلى مدارس الحضر؛ نظراً لامتداد كردون الحضر إليها مما أدى إلى تناقص نسبتها وزيادة نسب مدارس الحضر فى المحافظة.

ولا شك أن هذا يستلزم من المحافظة إعداد الخطط والاستراتيجيات لتحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال فى سن الإلزام، ومحاولة سد الفجوة بين الحضر والريف.

١/٢ توزيع أعداد المدارس بالمرحلة الابتدائية (الحكومية) حسب الفترات الدراسية

نظراً لارتفاع تكلفة إنشاء مدارس جديدة، مع زيادة أعداد التلاميذ وضيق المدارس الحالية ظهرت ضرورة اللجوء إلى توزيع الخدمة التعليمية بين المدارس الحالية لأكثر من فترة دراسية، صباحية ومسائية ومدارس تعمل بنظام الفترات.

ويوضح الجدول التالى توزيع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، وفقاً للفترات الدراسية خلال الفترة من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥م إلى عام ٢٠١١/٢٠١٠م.

جدول (١٢)

توزيع المدارس بالمرحلة الابتدائية الحكومية حسب الفترات الدراسية فى محافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م

العام الدراسى	نظام اليوم الكامل	نظام الفترة الصباحية	نظام الفترة المسائية	نظام المدارس التى تعمل على فترتين	الإجمالى
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٤٣٠	٩٠	٣٧	٢٢	٥٧٩
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٤١٩	١٢٣	٢٥	١٧	٥٨٤
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٤١٥	١١٤	٣٠	٢٩	٥٨٨
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٤٣٦	١١٧	٣٦	١٠	٥٨٩
٢٠٠٩/٢٠١٠	٣٨٠	٩٤	٢٧	٩٢	٥٩٣
٢٠١٠/٢٠١١	٤٣٣	٨٨	١٩	٥٩	٥٩٩

المصدر : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى خلال الأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

– وجود انخفاض فى أعداد المدارس الابتدائية؛ التى تعمل بنظام اليوم الكامل، من بداية فترة التحليل وحتى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ حيث بلغ عدد هذه المدارس ٤١٥ مدرسة عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ بعد أن كان ٤٣٠ مدرسة فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

ويعزى انخفاض أعداد هذه المدارس خلال تلك الفترة إلى أن بعض هذه المدارس لم تعد تصلح للعمل بها ومن ثم تم إغلاقها، أو أن بعضها كان مستأجراً من جهات أهلية وقام هؤلاء الأهالى باستردادها، أو أن بعضها تم إغلاقها لأنها آيلة للسقوط ومن ثم تم إخلاؤها؛ وأصبحت تعمل فى غير مبناها مع مدرسة أخرى كمدرسة فترة صباحية أو مسائية(*)، فضلاً عن الزيادة الهائلة

(*) ملحق (٣): بيان بحالة المبانى المدرسية بالمرحلة الإبتدائية بمحافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ إلي ٢٠٠٩/٢٠١٠م .

فى عدد التلاميذ وخاصة مع عودة الصف السادس الابتدائى والتى أدت إلى اتجاه الدولة والمحافظة إلى محاولة تخفيض كثافة الفصول وذلك بجعل بعض المدارس تعمل بنظام الفترات، ومن ثم أدى هذا إلى وجود انخفاض فى مدارس اليوم الكامل وزيادة المدارس التى تعمل بنظام الفترات.

بيد أنه سرعان ما حدثت زيادة فى أعداد هذه المدارس عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، حيث بلغ عددها ٤٣٦ مدرسة؛ وذلك للتوسع فى إنشاء بعض المدارس، ثم حدث انخفاض مرة أخرى خلال عام ٢٠٠٩/٢٠١٠؛ حيث بلغ عدد هذه المدارس ٣٨٠ مدرسة، ويعزى ذلك الانخفاض إلى قيام الوزارة بتخفيض كثافة الفصول من خلال زيادة عدد المدارس التى تعمل بنظام الفترة الصباحية والمسائية ونظام الفترات؛ وذلك لانتشار مرض أنفلونزا الخنازير، ثم سرعان ما حدثت زيادة مرة أخري فى أعداد هذه المدارس خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١، حيث بلغت ٤٣٣ مدرسة، وربما يرجع ذلك إلي التوسع في إنشاء بعض الأبنية المدرسية.

– ويلاحظ وجود تذبذب فى أعداد المدارس التى تعمل بنظام الفترة الصباحية، والفترة المسائية بين الارتفاع والانخفاض، ولكن بوجه عام يمكن القول بأنه يوجد انخفاض فى أعداد هذه المدارس، حيث بلغ إجمالى أعداد المدارس التى تعمل بنظام الفترة المسائية نحو ١٩ مدرسة عام ٢٠١٠/٢٠١١ بعد أن كان عددها ٣٧ مدرسة فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ويمكن تفسير انخفاض أعداد المدارس التى تعمل بنظام الفترة المسائية بالمرحلة الابتدائية إلى زيادة أعداد المدارس التى تعمل بنظام الفترة الصباحية ونظام اليوم الكامل.

– كما يتبين من الجدول السابق وجود تذبذب فى أعداد المدارس التى تعمل على فترتين، بين الانخفاض والارتفاع، ولكن بوجه عام يمكن القول بأن هناك زيادة فى أعداد هذه المدارس؛ حيث بلغ إجمالى عدد المدارس التى تعمل على فترتين نحو ٩٢ مدرسة فى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ بعد أن كان عددها ٢٢ مدرسة فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ويمكن تفسير هذه الزيادة المفاجئة فى أعداد هذه المدارس بالمرحلة الابتدائية –وخاصة فى هذا العام –بقيام الوزارة

والمحافظة بتخفيض كثافة الفصول من خلال زيادة أعداد المدارس التى تعمل بنظام الفترات؛ وذلك للحد من انتشار مرض أنفلونزا الخنازير.

ولا شك أن زيادة أعداد هذه المدارس التى تعمل لأكثر من فترة دراسية، تشير إلى تدنى جودة العملية التعليمية وضعف أداء النظام التعليمى؛ لأن الوقت المخصص لكل فترة دراسية لن يكون بنفس الكفاية التى تتوافر للتلاميذ فى مدارس الفترة الواحدة أو اليوم الكامل.

كما أن تعدد الفترات الدراسية يعنى : اختصاراً فى الساعات المقررة للتعليم، وبالتالى فإنه يؤدى إلى حرمان الطفل من جرعات تعليمية كان من المفروض أن يحصل عليها، وكذا حرمانه من ممارسة الأنشطة الرياضية والفنية والثقافية والاجتماعية؛ والتى كثيراً ما يتم اختزالها لتوفير الوقت الكافى لتدريس مواد تعليمية أخرى.

٢- أعداد الفصول:

تمثل الفصول الدراسية البنية الأساسية للبيئة المدرسية، وكلما كان الفصل مناسباً لأعداد التلاميذ وكامل التجهيزات، كلما كان ذلك أساساً لتهيئة مناخ تعليمى يدعم تحقيق أهداف العملية التعليمية[٢٢].

والجدول التالى يوضح تطور أعداد الفصول بالمدارس الابتدائية الحكومية والخاصة وحسب الموقع (حضر/ريف) بمحافظة القليوبية خلال الفترة من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١.

جدول (١٣)
أعداد الفصول فى المدارس الابتدائية (حكومى/خاص - حضر / ريف) بمحافظة القليوبية من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلى عام ٢٠١١/٢٠١٠م

العام الدراسي	المدارس والأقسام								الجملة
	حكومى	النسبة	خاص	النسبة	حضر	النسبة	ريف	النسبة	
٢٠٠٦/٢٠٠٥	١٠٠٨٧	٩١,١	٩٨٠	٨,٩	٤٠٨٦	٣٧	٦٩٨١	٦٣	١١٠٦٧
٢٠٠٧/٢٠٠٦	١٠١٨١	٩١	١٠١٣	٩	٤١٣١	٣٧	٧٠٦٣	٦٣	١١١٩٤
٢٠٠٨/٢٠٠٧	١٠٢٦٧	٩٠,٦	١٠٦٥	٩,٤	٤١٩٣	٣٧	٧١٣٩	٦٣	١١٣٣٢
٢٠٠٩/٢٠٠٨	١٠٣٥٤	٩٠,٢	١١٢٥	٩,٨	٤٢٨٤	٣٧,٣	٧١٩٥	٦٢,٧	١١٤٧٩
٢٠١٠/٢٠٠٩	١١٦٤٩	٩٠	١٢٨٦	١٠	٥٥١٩	٤٢,٧	٧٤١٦	٥٧,٣	١٢٩٣٥
٢٠١١/٢٠١٠	١٠٩٤٠	٨٨,٣	١٤٤٧	١١,٧	٥٢٩٧	٤٢,٨	٧٠٩٠	٥٧,٢	١٢٣٨٧

المصدر : الجدول من إعداد المؤلفة وبياناته مستمدة من : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، الكتاب الإحصائي السنوي خلال الأعوام من ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلي ٢٠١١/٢٠١٠.

يتضح من الجدول السابق : انخفاض نسبة الفصول بمدارس التعليم الابتدائى الحكومى بمحافظة القليوبية خلال فترة التحليل من ٩١,١٪ عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلي ٨٨,٣٪ عام ٢٠١١/٢٠١٠، ويدل هذا الانخفاض - فى نسب الفصول الحكومية - على قلة عدد المبانى المدرسية بالمحافظة فى مقابل زيادة هائلة فى أعداد التلاميذ. وقد يرجع ذلك إلى عودة الصف السادس الابتدائى، والذى أدى - بدوره - إلى زيادة عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويلاحظ وجود زيادة فى أعداد ونسب الفصول الابتدائية الخاصة بالمحافظة خلال فترة التحليل حيث بلغ عدد هذه الفصول نحو ١٤٤٧ فصلاً بنسبة ١١,٧٪ عام ٢٠١١/٢٠١٠ فى مقابل ٩٨٠ فصلاً بنسبة ٨,٩٪ خلال عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وتدل هذه الزيادة فى أعداد ونسب هذه الفصول على تزايد الطلب على المدارس الخاصة والتى تجد إقبالاً كبيراً عليها بالمحافظة من منطلق أن هذه المدارس تعمل على تقديم خدمة تعليمية أفضل للتلاميذ عن

المدارس الحكومية.

ولكن على الرغم من حرص المحافظة على زيادة أعداد المدارس والفصول على حسب التبعية (حكومى)، إلا أن هذه الزيادة تعد زيادة ضئيلة لا تتناسب مع الزيادات الموازية فى أعداد التلاميذ(*).

- كما يلاحظ زيادة نسبة الفصول فى المدارس الابتدائية فى الحضر، وتناقص نسبتها فى مدارس الريف خلال فترة التحليل، ويرجع ذلك إلى انضمام بعض مدارس الريف إلي الحضر بعد امتداد كردون الحضر إليها؛ مما أدى إلى زيادة نسبة الفصول فى مدارس الحضر عنها فى الريف.

٣- كثافة الفصل:

ويعرف هذا المؤشر بأنه : «متوسط عدد التلاميذ المقيدين والموزعين علي الفصل الدراسى فى مرحلة تعليمية معينة [٢٣]، ويحسب هذا المؤشر بقسمة إجمالى عدد التلاميذ على إجمالي عدد الفصول.

$$\text{كثافة الفصل} = \frac{\text{العدد الاجمالي للتلاميذ في مرحلة تعليمية معينة}}{\text{العدد الاجمالي للفصول الدراسية في تلك المرحلة}}$$ [٢٤].

وتؤثر كثافة الفصل فى مستوى الأداء الدراسى فى الفصول ذات الكثافة العالية؛ حيث يحصل التلاميذ على نصيب أقل من الرعاية الفردية والجماعية؛ التى ينبغى أن يوفرها المعلم، كما أن ارتفاع الكثافة يؤثر فى مدى نجاح المعلم فى إدارة الفصل[٢٥].

ويوضح الجدول التالى كثافة الفصل للحلقة الأولى من التعليم الأساسى الحكومية بمحافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١م.

(*) ملحق (٤) : بيان باحتياجات محافظة القليوبية من الفصول الدراسية بالمرحلة الابتدائية الحكومية خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١م.

جدول (١٤)
كثافة الفصل الواحد فى المرحلة الابتدائية الحكومية بمحافظة القليوبية خلال الفترة من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١

العام الدراسي	إجمالى عدد التلاميذ	إجمالى عدد الفصول	كثافة الفصل
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٤٧٣٤٦٨	١٠٠٨٧	٤٧
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٤٨٠٥٣٣	١٠١٨١	٤٧,٢
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٥١٢٧٥٣	١٠٢٦٧	٥٠
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٥٣٢١٥٨	١٠٣٥٤	٥١,٤
٢٠٠٩/٢٠١٠	٥٤٨١٢٣	١١٦٤٩	٤٧,١
٢٠١٠/٢٠١١	٥٦٠٤٩٠	١٠٩٤٠	٥١,٢

المصدر : الجدول من إعداد المؤلفة وبياناته مستمدة من : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١.

يتضح من الجدول السابق : أن كثافة الفصل فى تزايد مستمر حتى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، حيث بلغت ٥١,٤ تلميذاً، بعد أن كانت ٤٧ تلميذاً فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ثم انخفضت الكثافة عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ إذ قد بلغت ٤٧,١ تلميذاً، ويعزى ذلك الانخفاض إلى سياسة المحافظة والوزارة فى تخفيض كثافة الفصل فى هذا العام، نظراً لانتشار مرض إنفلونزا الخنازير؛ وذلك بزيادة عدد المدارس التى تعمل بنظام الفترات، ولكنها سرعان ما ارتفعت مرة أخرى خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١ حيث بلغت ٥١,٢ تلميذاً.

وبشكل عام يمكن القول بأن هناك ارتفاعاً فى كثافة الفصل الواحد بالمرحلة الابتدائية، مقارنة بالمعدلات المصرية(*)؛ والتي تقر بأنه ينبغي ألا تزيد كثافة الفصل عن (٤٠) تلميذاً، ثم بالمعدلات العالمية التي تعتبر الكثافة المثلي للفصل تنحصر بين : (٢٥) و(٣٠) تلميذاً [١] ويعزى هذا الارتفاع فى كثافة

(*) ملحق (٥) : وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى رقم (١٤٨) بتاريخ ٢٠٠٠/٧/٢٥م بشأن تلافى التباين الموجود فى كثافات الفصول بالمدارس الابتدائية الحكومية.

الفصول بالمرحلة الابتدائية إلى الزيادة الكبيرة فى أعداد التلاميذ مقابل نقص فى أعداد الفصول المدرسية الحكومية(*)، وهذا الارتفاع يؤثر بدرجة كبيرة على مسار العملية التعليمية ومستويات جودتها وكفاءتها.

ولا شك أن هذه الزيادة فى كثافة الفصول تؤدى إلى ضعف قدرة التلاميذ على الاستيعاب، كما أن هؤلاء التلاميذ يحصلون على نصيب أقل من الرعاية الفردية والجماعية؛ التى ينبغى أن يوفرها لهم المعلم، وهذا الارتفاع أيضاً يؤثر فى مدى نجاح المعلم فى إدارة الفصل، وحفظ النظام داخله.

جـ- التمويل (الإنفاق على التعليم):

وتتضمن المدخلات المالية (التمويل) المؤشرات التالية:

*التوزيع النسبي للإنفاق الحكومي الجاري علي التعليم حسب المرحلة التعليمية:

يعرف بأنه «الإنفاق العام الجاري علي كل مرحلة تعليمية، معبراً عنه كنسبه مئوية من مجموع الإنفاق العام الجاري علي التعليم» (٢٦)

كما يعرف بأنه: الإنفاق الحكومي الجاري علي التعليم معبراً عنه كنسبه مئوية من مجموع الإنفاق العام علي التعليم (جاري، ورأسمالي) لسنه مالية معينة.

ويحسب هذا المؤشر بقسمة إجمالي الإنفاق علي التعليم في سنة معينة، علي إجمالي الإنفاق الحكومي في تلك السنة، ثم نضرب الناتج في ١٠٠٪.

ومن ثم فإن النسبة المئوية لإجمالي الإنفاق علي التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي الجاري

$$= \frac{\text{اجمالي الإنفاق الجاري علي التعليم في سنة معينة}}{\text{اجمالى الإنفاق العام الحكومي في تلك السنة}} \times ١٠٠$$ (٢٧)

(*) ملحق (٤) : بيان باحتياجات محافظة القليوبية من الفصول الدراسية بالمرحلة الإبتدائية الحكومية خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١م.

ويستخدم هذا المؤشر في الإشارة إلي كيفية توزيع الموارد المالية الخاصة بالتعليم علي المستويات، أو المراحل التعليمية المختلفة، وقياس مدي تركيز الإنفاق الحكومي علي مستوي تعليمي معين في إطار الإنفاق الإجمالي علي التعليم.[٢٨]

* الإنفاق العام على التعليم فى المرحلة كنسبة مئوية من الإنفاق العام على التعليم.

يعرف هذا المؤشر بأنه : الحصة النسبية للإنفاق على التعليم فى أى مرحلة ضمن مجمل الإنفاق العام على التعليم.

ويحسب كالتالى :

الإنفاق العام على الحلقة الأولي من التعليم الأساسى كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق العام على التعليم

$$= \frac{\text{الإنفاق العام علي الحلقة الأولي من التعليم الأساسي في عام دراسي ما}}{\text{الإنفاق العام علي التعليم في نفس العام}} \times ١٠٠$$.[٢٩]

ونظراً لعدم وجود بيانات خاصة بتمويل الحلقة الأولى من التعليم الأساسى منفصلة عن التعليم قبل الجامعى بمحافظة القليوبية لم يتم حساب هذا المؤشر.

مؤشـــــرات العمليـــات الداخليـــة:

وهى ترتبط بالعلاقات والتفاعلات بين مكونات المدخلات المختلفة للحصول على الناتج النهائى المرغوب، وتتيح هذه المؤشرات إمكانية المراجعات المستمرة لأداء نظام التعليم، ومن ثم اكتشاف أسباب الإنجاز الأقل؛ مما هو متوقع تحسيناً للأداء، ووصولاً للنواتج النهائية المرغوبة[٣٠].

ويتطلب تحقيق النواتج والمخرجات حدوث بعض العمليات، وهناك مؤشرات تعبر عن هذه العمليات، من أهمها ما يلى :

أ – متوســط نسبــة التلاميـــذ إلـــى المعلميـــن:

يعرف هذا المؤشر بأنه : متوسط عدد التلاميذ لكل معلم فى مستوى

تعليمى معين فى عام دراسى معين، ويستخدم هذا المؤشر فى قياس مستوى مدخلات الموارد البشرية من حيث : عدد المعلمين بالمقارنة مع أعداد التلاميذ، وتقارن نسبة التلاميذ إلى المعلمين عادة بالمعايير السائدة على المستوى الوطنى فيما يخص عدد التلاميذ لكل معلم بكل مستوى تعليمى، أو نوع من أنواع التعليم، ويدلل هذا المؤشر على مدى الكفاية العددية للمدرسين بمراحل التعليم المختلفة[٣١].

ويحسب هذا المؤشر بقسمة مجموع عدد التلاميذ المسجلين فى مستوى تعليمى محدد، على عدد المعلمين فى نفس المستوى التعليمى[٣٢].

متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين =

$$\frac{\text{العدد الإجمالى للتلاميذ فى عام دراسى ما لمرحلة تعليمية معينة}}{\text{العدد الإجمالى للمعلمين فى نفس العام لهذه المرحلة}}$$ [٣٣].

وتعتبر هذه النسبة مؤشراً لمدى الاستفادة من وقت المدرسين والإنفاق عليهم، ومن خلال مقارنة تطور هذه النسبة حسب المرحلة التعليمية، أو المنطقة الجغرافية، ويمكن التعرف بوضوح على أوضاع المدارس أو المناطق فيما يتعلق بتوزيع المدرسين، ومن ثم تحديد تلك التى تحتاج إلى تعزيز الإمداد التعليمى[٣٤].

ويقارن هذا المؤشر نسبة التلاميذ إلى المعلمين، خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١م، على النحو التالى :

جدول رقم (١٥)

متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين فى المرحلة الابتدائية (حكومى / خاص) بمحافظة القليوبية من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلى عام ٢٠١١/٢٠١٠

العام الدراسى	المرحلة الابتدائية (حكومى)			المرحلة الابتدائية (خاص)		
	إجمالى عدد التلاميذ	إجمالى عدد المعلمين	متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين	إجمالى عدد التلاميذ	إجمالى عدد المعلمين	متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين
٢٠٠٦/٢٠٠٥	٤٧٣٤٦٨	١٩٣١٦	٢٤,٥	٣٢٨٧٩	١٦١٦	٢٠,٣
٢٠٠٧/٢٠٠٦	٤٨٠٥٢٢	١٩٠٥٠	٢٥,٢	٣٣٩٢٢	١٦٦٣	٢٠,٤
٢٠٠٨/٢٠٠٧	٥١٢٧٥٣	١٩٠٣٦	٢٧	٣٥٦٩٢	١٧٠٤	٢١
٢٠٠٩/٢٠٠٨	٥٣٢١٥٨	١٨٩٦٤	٢٨,١	٣٧٢٢٠	١٨٤٧	٢٠,٢
٢٠١٠/٢٠٠٩	٥٤٨١٢٢	١٩٥٨٨	٢٨	٤١٤٤٩	٢٢٤٢	١٨,٥
٢٠١١/٢٠١٠	٥٦٠٤٩٠	١٩٩٤٨	٢٨,١	٤٥٨٩٦	٢٤٨٣	١٨,٥

المصدر : الجدول من إعداد المؤلفة وبياناته مستمدة من : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائي السنوى للأعوام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إلي ٢٠١١/٢٠١٠.

بالنسبة للمرحلة الابتدائية الحكومية :

يتضح من الجدول السابق : وجود تزايد فى نسبة التلاميذ إلى المعلمين بالنسبة للمرحلة الابتدائية الحكومية حيث يقابل كل معلم : ٢٨ تلميذاً فى عام ٢٠١١/٢٠١٠ في مقابل : ٢٤,٥ تلميذاً فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وهذا مرجعه إلى زيادة عدد التلاميذ المقيدين، وكذلك وجود انخفاض فى أعداد المعلمين خلال الفترة من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥، وحتى عام ٢٠٠٩/٢٠٠٨ والتى أثرت على نسبة التلاميذ لكل معلم. ولكن سرعان ما حدثت زيادة فى أعداد المعلمين خلال عامى ٢٠١٠/٢٠٠٩، و٢٠١١/٢٠١٠، على أن هذه الزيادة فى أعداد المعلمين قد قابلتها زيادة كبيرة فى أعداد التلاميذ؛ مما أدى إلى تزايد نسبة التلاميذ للمعلمين خلال تلك الفترة.

ولا شك أن هذه الزيادة في نسبة التلاميذ إلى المعلمين تؤثر على دور

المعلم مع كل تلميذ، وتقلص من حجم الأنشطة الموجهة للتلاميذ من المعلم؛ مما يدل على تدنى مقدار الاهتمام الذى يحظى به التلميذ من المعلم؛ نظراً لكثرة أعداد التلاميذ مع ارتفاع الكثافة الطلابية، كما أن هذه النسب المرتفعة – أيضاً– تؤكد على وجود خلل فى النظام التعليمى وإدارته وتوضح مدى الحاجة إلى زيادة أعداد المعلمين بالمرحلة الابتدائية؛ للوفاء باحتياجات تلك المرحلة من المعلمين من ذوى الكفاءة فى جميع التخصصات(*)، مع ضرورة تنميتهم مهنياً وتدريبهم على نحو يتواكب مع التطورات الحديثة فى هذا العصر.

أما بالنسبة للمرحلة الابتدائية الخاصة، فإنه يلاحظ وجود تذبذب فى نسبة التلاميذ إلى المعلمين بين الزيادة والنقصان، ولكن بشكل عام فإنه يمكن القول بأنه قد حدث تناقص فى نسبة التلاميذ إلى المعلم، حيث يقابل كل معلم حوالى : ١٨ تلميذاً فى عام ٢٠١٠/٢٠١١، بعد أن كان حوالى : ٢٠ تلميذاً فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ويعزى انخفاض نصيب المعلم من التلاميذ فى المدارس الخاصة إلى وجود زيادة فى أعداد المعلمين بهذه المرحلة، وهذا يعكس مدى الاهتمام الذى يحظى به كل تلميذ من المعلم؛ مما يسهم بدوره فى تحسين الأداء الدراسى للتلاميذ، فضلاً عن أن هذه النسبة المنخفضة تؤثر بالضرورة فى مدى نجاح المعلم فى إدارة الفصل.

ب – معدل الانتقال أو الترفيع (الترقية) :

ويعرف هذا المؤشر بأنه : النسبة المئوية للتلاميذ من مرحلة تعليمية معينة، التى تنتقل فى بداية السنة الدراسية التالية للاستمرار فى التعليم فى المرحلة التالية. [٣٥]

ويعرف – أيضاً – بأنه : «عدد التلاميذ المستجدين فى الصف الأول من مرحلة دراسية ما لسنة معينة معبر عنه كنسبة مئوية من مجموع التلاميذ

(*) ملحق (١) : بيان باللازم والموجود من معلمي المرحلة الابتدائية في التخصصات المختلفة بمحافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

المقيدين فى الصف الأخير، من المرحلة الدراسية الأدنى فى السنة السابقة[٣٦].

وعلى سبيل المثال يمكن حساب معدل الانتقال إلى التعليم الثانوى على النحو التالى :

معدل الانتقال إلى التعليم الثانوى =

$$\frac{\text{عدد الملتحقين الجدد بالتعليم الثانوي في سنة دراسية ما}}{\text{عدد المقيدين في الصف الأخير من التعليم الأساسي في السنة السابقة}} \times ١٠٠$$ [٣٧].

ويستخدم هذا المؤشر لقياس القدرة الاستيعابية للمرحلة التعليمية الأعلي، وما حققه التلاميذ من تحصيل في المرحلة السابقة، ومتطلبات القبول بالمرحلة، وتوفر الطاقة الاستيعابية، والمرافق والتجهيزات المدرسية المادية بالمرحلة التعليمية الأعلي[٣٨]، ولعل ارتفاع هذا المؤشر يعكس رغبة التلاميذ في مواصلة التعليم.

ويقارن هذا المؤشر معدل الانتقال أو الترفيع للتلاميذ، خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١ على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (١٦)

معدل الانتقال أو الترفيع للتلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية (حكومى) فى محافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١

العام الدراسى	ناجح المرحلة الابتدائية	مستجد الصف الأول الإعدادى	معدل الانتقال أو الترفيع ٪ [المستجد / الناجح]×١٠٠
معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية لعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى المرحلة الإعدادية لعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧	٦٤٤٢٤	٦٦٤٤٠	١٠٣,١
معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية لعام ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، إلى المرحلة الإعدادية لعام ٢٠٠٧/٢٠٠٨	٦٢٧٧٦	٦٦١٤١	١٠٥,٤
معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية لعام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، إلى المرحلة الإعدادية لعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩	٦٦٤٧٥	٦٩٦٧٠	١٠٤,٨
معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية لعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، إلى المرحلة الإعدادية لعام ٢٠٠٩/٢٠١٠	٦٦٥١٩	٦٩٢١٩	١٠٤,١
معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية لعام ٢٠٠٩/٢٠١٠ ،إلى المرحلة الإعدادية لعام ٢٠١٠/,٢٠١١	٧٥٨٢٥	٨٠٢٩١	١٠٦

المصدر : الجدول من إعداد المؤلفة، وبياناته مستمدة من : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١.

يتضح من الجدول السابق : وجود ارتفاع فى معدل انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية، حيث بلغ معدل الانتقال : ١٠٦٪ عام ٢٠١٠/٢٠١١، بعد أن كان : ١٠٣,١٪ عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وربما يرجع هذا الارتفاع إلى زيادة عدد الملتحقين بالصف الأول الإعدادى عن عدد الناجحين فى المرحلة الابتدائية، ويفسر ذلك بالتحاق عدد كبير من التلاميذ بالمرحلة الإعدادية من الحاصلين على المرحلة الابتدائية من أنواع أخرى من التعليم مثل : التعليم الأزهرى، أو التعليم الخاص، أو من مدارس الفصل الواحد، ومدارس المجتمع، ويفرض هذا على المدارس الإعدادية توفير الموارد الضرورية لاستيعاب التلاميذ، والوفاء بمتطلبات قبول التلاميذ الجدد بها، وتحسين الخدمة التعليمية المقدمة لهم.

جـ - معـــدل الاستبقـــاء :

هو نسبة التلاميذ الذين دخلوا الصف الأول من مرحلة تعليمية معينة فى نفس الوقت، والتى تصل إلى الصف النهائى للمرحلة[٣٩]، فعلى سبيل المثال : فى حالة التعليم الابتدائى يكون :

معدل الاستبقاء من الصف الأول إلى الصف الخامس[*]

$$\frac{\text{عدد المقيدين في الصف الخامس في سنة دراسية ما (ز)}}{\text{عدد المقيدين في الصف الأول في السنة الدراسية (ز-٤)}} \times ١٠٠$$

ويعتبر هذا المعدل مؤشراً هاماً لمقارنة قدرة الأنظمة التعليمية فى المناطق المختلفة على استبقاء التلاميذ فيها[٤٠].

ومعدل الاحتفاظ (الاستبقاء) هو : الصورة المقابلة لمعدل التسرب من داخل المرحلة؛ حيث يشير إلى قدرة النظام على استبقاء أكبر عدد من المقيدين به داخله دون تسرب أو تركهم حتى إكمال المرحلة[٤١]، كما أن الغرض من

(*) ملحوظة : هذه المعادلة اعتبرت المرحلة الابتدائية خمس سنوات لحذف الصف السادس الابتدائى، ولكن الآن يراعى عودة الصف السادس.

هذا المؤشر هو تقييم الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى وقدرته على الإبقاء على التلاميذ فيه[٤٢].

ويقارن هذا المؤشر معدل الاستبقاء للتلاميذ، خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١، على النحو الموضح بالجدول التالى:

جدول (١٧)

معدل الاستبقاء لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠٠٩/٢٠١٠ م

العام الدراسى	مقيد فى الصف الأول حسب المرحلة	مقيد فى الصف النهائى حسب المرحلة	معدل الاستبقاء ٪
للفوج الملتحق بالمرحلة الابتدائية من عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ والمتخرج عام ٢٠٠٩/٢٠١٠	٨٢٣٧٤	٨١٤١٩	٩٨,٨

المصدر : الجدول من إعدد المؤلفة، بياناته من : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

يتضح من الجدول السابق : ارتفاع معدل الاستبقاء بالنسبة للمرحلة الابتدائية، حيث بلغ المعدل: ٩٨,٨٪ للفوج الملتحق بالمرحلة الابتدائية عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، والمتخرج عام ٢٠٠٩/٢٠١٠، ويدل ذلك على قدرة النظام التعليمى – فى هذه المرحلة – على استبقاء التلاميذ والاحتفاظ بهم على مدار الوقت، ولا شك أن معدل الاستبقاء فى المرحلة الابتدائية يكتسب أهمية خاصة؛ حيث إن إتمام هذه المرحلة – على الأقل – يعد شرطاً هاماً لبلوغ مستوى جيد فى القراءة والكتابة، وفى هذه المرحلة الهامة يتم إكساب التلاميذ الحد الأدنى من الثقافة والمهارات التى ينبغى أن يكتسبها كل الأطفال، كما يدل معدل الاستبقاء المرتفع على مستوى إبقاء عال ونسبة متدنية من التسرب، وعدم وجود هدر تعليمى ناجم عن التسرب، أو إعادة الصفوف.

د – معدل البقاء للإعادة (الرسوب):

يعرف بأنه : «مجموع التلاميذ الملتحقين بالصف نفسه، والذين التحقوا به السنة الماضية، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع التلاميذ فى هذا الصف»[٤٣].

كما يعرف بأنه : «نسبة التلاميذ الملتحقين بصف معين فى سنة دراسية معينة، والذين سيدرسون فى نفس الصف فى العام الدراسى التالى[٤٤]، ويعرف – أيضاً – بأنه : «النسبة المئوية للتلاميذ الباقين للإعادة فى صف دراسى ما فى سنة دراسية معينة».

ويقيس هذا المؤشر مدى إعادة التلاميذ للصفوف، وتأثير ذلك على الفعالية الداخلية للنظام التعليمى، ويعتبر فى الوقت ذاته، من المؤشرات الأساسية لتحليل وإسقاط تدفق التلاميذ من صف لآخر ضمن الحلقة التعليمية[٤٥]، كما أن معدلات الرسوب هامة فى التعرف على مدى قدرة النظام التعليمى على إكساب التلاميذ للمهارات الأساسية التى يهدف إلى إكسابهم إياها، كما تشير إلى مدى تحقيق النظام لأهدافه، وخاصة هدف رفع معدلات التخرج.

ويحسب معدل البقاء للإعادة فى الصف (ن) من خلال المعادلة التالية :

معدل البقاء للإعادة فى الصف (ن) =

$$\frac{\text{عدد الباقين للإعادة فى الصف (ن) فى سنة دراسية ما}^{(46)}}{\text{عدد المقيدين فى نفس الصف فى السنة الدراسية السابقة}} \times 100$$

ويقارن هذا المؤشر معدل البقاء للإعادة فى الشهادة الابتدائية بمحافظة القليوبية، خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠م، على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (١٨)

معدل البقاء للإعادة (الرسوب) فى الشهادة الابتدائية الحكومية بمحافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠٠٩/٢٠١٠

العام الدراسى	متقدم	ناجح	راسب	نسبة الرسوب ٪
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٧٠١٦٧	٦٤٤٢٤	٥٧٤٣	٨,٢
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٧٩٠٦٧	٦٢٧٧٦	١٦٢٩١	٢٠,٦
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٨٢٠٠٨	٦٦٤٧٥	١٥٥٣٣	١٩
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٨٣٢٩٢	٦٦٥١٩	١٦٧٧٣	٢٠,١
٢٠٠٩/٢٠١٠	٩١٦٨١	٧٥٨٢٥	١٥٨٥٦	١٧,٣

المصدر : الجدول من إعداد المؤلفة وبياناته مستمدة من : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

يتضح من الجدول السابق ما يلى : ارتفاع معدل البقاء للإعادة أو الرسوب فى المرحلة الابتدائية من : ٨,٢٪ عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م إلى: ١٧,٣٪ عام ٢٠٠٩/٢٠١٠، وهذا الارتفاع الملحوظ فى معدل الرسوب يدل على وجود مشكلات فى الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى، ويعكس ذلك انخفاضاً فى مستوى التدريس، ونقصاً فى كفاءة المعلمين وربما ضعفاً فى المناهج، وصعوبة فى الامتحانات، أو نقصاً فى القدرة الاستيعابية لدى التلاميذ.

كما أن تكرار رسوب عدد من التلاميذ قد يؤدى إلى تسربهم من النظام التعليمى؛ مما يعد هدراً بشرياً ومالياً وتعليمياً ينبغى التقليل منه، مما يستلزم إعادة النظر فى تحسين الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى مما ينعكس إيجابياً على أداء التلاميذ؛ ومن ثم يؤدى إلى ارتفاع معدلات نجاحهم واستمرارهم فى مواصلة التعليم، ومن ثم تخريج كوادر متعلمة قادرة على النهوض بالمجتمع فى المستقبل.

هـ - معــدل التســرب :

تعتبر مشكلة التسرب من التعليم الأساسى من أهم المشكلات التى تعانى منها العملية التعليمية فى المجتمع المصرى؛ لأنه يعد مصدراً أساسياً من مصادر الأمية، بل ويحتل المرتبة الأولى فى أسباب انتشار الأمية فى مصر، ويظهر بصورة أكثر وضوحاً فى القرى والأحياء الشعبية من المدن[٤٧].

ويعرف التسرب بأنه : انقطاع التلميذ عن التعليم فى مرحلته الأساسية انقطاعاً تاماً لسبب أو لآخر، دون سبب الوفاة[٤٨].

ويعرف أيضاً بأنه «انقطاع التلاميذ عن الدراسة انقطاعاً جزئياً أو كلياً بالشكل الذى لا يستطيع معه التلاميذ المتسربون أن ينهوا دراستهم بنجاح»[٤٩]، ومن ثم يعتبر التسرب أحد مظاهر الهدر الذى ينتج عنه زيادة فى أعداد الأميين.

كما يعرف التسرب - أيضاً - بأنه : النسبة المئوية من التلاميذ المسجلين فى صف معين فى سنة دراسية محددة؛ والذين انقطعوا عن المدرسة، وغير المسجلين فى السنة الدراسية التالية[٥٠].

ويمكن التوصل إلى عدد المتسربين من خلال المعادلة التالية :

عدد المتسربين = المقيدين فى العام السابق - (الناجحين المنقولين للصف الأعلى + الراسبين والباقين للإعادة فى نفس الصف)[٥١].

ويستخدم هذا المعدل فى قياس ظاهرة تسرب التلاميذ من فوج معين عن المدرسة قبل إتمام دراستهم، وتأثيرها على الفعالية الداخلية الخاصة بالنظم التعليمية، وإضافة إلى ذلك، يعتبر هذا المؤشر من المؤشرات الرئيسة لتحليل تدفق التلاميذ، وتوقع نسب التدفق من صف إلى صف آخر فى إطار الدورة التعليمية[٥٢]، فضلاً عن استخدامه كمقياس عام لتقدير الهدر التعليمى فى مختلف الفرق أو المراحل[٥٣].

ويحسب معدل التسرب من الصف (ن) على النحو التالى :

معدل التسرب من الصف (ن) =

$$\frac{\text{عدد المتسربين من الصف (ن) فى سنة دراسية ما}}{\text{عدد المقيدين فى نفس الصف فى نفس السنة الدراسية}} \times ١٠٠$$ [٥٤].

ويقارن هذا المؤشر معدل التسرب من المرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية، خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١ على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (١٩)

معدل التسرب من المرحلة الابتدائية الحكومية فى محافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ – ٢٠١٠/٢٠١١م

العام الدراسى	عدد المتسربين بالمرحلة الابتدائية			نسب التسرب للمرحلة		
	بنين	بنات	جملة التلاميذ	نسبة المتسربين	نسبة المتسربات	جملة
من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦/ إلى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧	٣٧٥٠	١٣٥٧	٥١٠٧	١,٤٤	٠,٥٥	١,٠١
من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨	٤٢٩٥-	٤٠٢٧-	٨٣٢٢-	٢,٠٣-	١,٩٦-	٢,٠٠-
من عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩	٩٦٢-	١٤٥٢-	٢٤١٤-	٠,٤٢-	٠,٦٦-	٠,٥٤-
من عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ إلى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠	٣١٨٢-	٢٥١٠-	٥٦٩٢-	١,٣٥-	١,١٠-	١,٢٢-
من عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ إلى عام ٢٠١٠/٢٠١١	١٦٣٢-	١٢٢٥-	٢٨٥٧-	٠,٨٧-	٠,٥٥-	٠,٦٣-

المصدر : وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائي السنوى خلال الأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

ومن خلال البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح : وجود انخفاض فى معدل التسرب بالنسبة لجملة البنين والبنات فى المرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية خلال فترة التحليل؛ حيث بلغت هذه المعدلات : -٠,٦٣٪ خلال عام ٢٠١٠/٢٠١١، بعد أن كانت : ١,٠١٪ فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وهذا يدل علي مدى التحسن فى قدرة المدارس على الاحتفاظ بالتلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية الهامة، ويفسر هذا الانخفاض فى معدل التسرب فى المحافظة بعوامل الهجرة الداخلية للمحافظة من المحافظات الأخرى إما للعمل أو للدراسة، فظروف عمل بعض الآباء من -محافظات أخري- داخل المحافظة، قد تحتم

انتقال الأسرة بأكملها للسكن داخل المحافظة؛ مما يؤدى إلى انتقال الأبناء وقيدهم بمدارس المحافظة، وهذا مما يؤدى إلى انخفاض معدل التسرب أو بالأحرى عدم وجود تسرب. و عليه، فإن «هذه القيمة السالبة لمعدل التسرب تعنى أنه توجد احتمالات لانتقال التلاميذ من منطقة إلى أخرى، وخاصة بالنسبة للوحدات الجغرافية الصغيرة»[٥٥].

كما قد يرجع انخفاض معدلات التسرب إلي وعي معظم أولياء الأمور بأهمية التعليم، ودوره في الحراك المهني والاجتماعي، ومن ثم تشجيع أبنائهم علي الانتظام في الدراسة، ومواصلة التعليم في هذه المرحلة التعليمية الهامة.

مـؤشـرات المخـرجـات:

وهى ترتبط بجودة النواتج النهائية لنظام التعليم فى ضوء الأهداف المحددة مسبقاً، وما يرتبط بذلك من احتياجات كمية ونوعية لسوق العمل[٥٦]، ويمكن أن يكون هذا المؤشر وسيلة غير مباشرة للوصول إلى تحديد مبدئى للمشكلات؛ التى تفضى إلى ارتفاع غير عادى فى معدلات التسرب والإعادة[٥٧]، ويتم قياس المخرجات من خلال مؤشر معدلات النجاح للمرحلة الابتدائية.

ويحسب هذا المؤشر بقسمة عدد الناجحين فى عام دراسى ما على عدد المقيدين (المتقدمين) فى نفس العام، ثم يضرب الناتج × ١٠٠

معدلات النجاح [*]=

عدد التلاميذالناجحين في عام دراسي ما

ـــ× ١٠٠[٥٨].

عدد المتقدمين (المقيدين) في نقس العام

ويوضح الجدول معدلات النجاح لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى محافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠م:

(*) ملحوظة : معدلات النجاح على جملة المقيدين، وليس على عدد الحاضرين، ولو حسبت على عدد الحاضرين نجد أن معدلات النجاح ترتفع عن ذلك.

جدول (٢٠)
معدلات النجاح لتلاميذ المرحلة الابتدائية الحكومية فى محافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ م

العام الدراسى	متقدم	ناجح	معدلات النجاح٪
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٧٠١٦٧	٦٤٤٢٤	٩١,٨
٢٠٠٦/٢٠٠٧	٧٩٠٦٧	٦٢٧٧٦	٧٩,٤
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٨٢٠٠٨	٦٦٤٧٥	٨١,١
٢٠٠٨/٢٠٠٩	٨٣٢٩٢	٦٦٥١٩	٧٩,٩
٢٠٠٩/٢٠١٠	٩١٦٨١	٧٥٨٢٥	٨٢,٧

المصدر : وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى خلال الأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلي ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

ويتضح من الجدول السابق : وجود انخفاض – بشكل عام – فى معدلات النجاح فى المرحلة الابتدائية، حيث بلغ معدل النجاح ٨٢,٧٪ فى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ ، بعد أن كان : ٩١,٨٪ فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وهذا يدل على وجود مشكلات تعوق من فعالية النظام التعليمى، ويفسر هذا الانخفاض فى معدلات النجاح بنقص المعلمين المؤهلين تربوياً و المدربين، أو ضعف مستوى الأداء التدريسى لبعض المعلمين، أو ربما لعدم ملاءمة المناهج لقدرات وميول التلاميذ، مع ضعف مستوى استيعاب وتحصيل التلاميذ فى هذه المرحلة، أو ربما لصعوبة الامتحانات المقدمة لهؤلاء التلاميذ خلال تلك الفترة.

وبعد، فإنه يمكن تلخيص واقع الأداء التعليمى للحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، باستخدام المؤشرات الكمية على النحو التالى :

أولاً : بالنسبـــة للمـــدخـــلات

يتضح من التحليل السابق لمدخلات النظام التعليمى للحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية ما يلى :

١– وجود زيادة فى معدل القيد السنوى للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية فى

محافظة القليوبية، خلال فترة التحليل.

٢- وجود تذبذب فى القيد المطلق والنسبى للتلاميذ بين الزيادة والنقصان خلال فترة التحليل حيث حدثت زيادة خلال عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ثم سرعان ما حدث نقصان فى القيد المطلق والنسبى خلال بقية سنوات التحليل.

٣- وجود زيادة في معدلات القيد الإجمالى خلال فترة التحليل.

٤- وجود زيادة في معدلات القيد الصافى، خلال فترة التحليل باستثناء عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

٥- وجود تذبذب وعدم ثبات في معدلات الاستيعاب الاجمالي بين الارتفاع والانخفاض، خلال سنوات التحليل.

٦- وجود زيادة فى معدلات الاستيعاب الصافى حتى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ثم تلي ذلك تذبذب وعدم ثبات معدلات الاستيعاب الصافى من الانخفاض والارتفاع والانخفاض خلال بقية سنوات التحليل.

٧- وجود انخفاض بشكل عام فى إجمالى أعداد المعلمين خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ وحتي عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩؛ مما يعنى وجود عجز فى أعداد المعلمين فى التخصصات المختلفة، خلال تلك الفترة.

٨- وجود تزايد فى أعداد المعلمين خلال عامى ٢٠٠٩/٢٠١٠ و٢٠١٠/٢٠١١.

٩- وجود تزايد فى نسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا تربوية، عن الحاصلين على مؤهلات متوسطة وفوق متوسطة تربوية.

١٠- وجود تزايد فى نسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا تربوية، عن الحاصلين على مؤهلات عليا غير تربوية.

١١- وجود تناقص فى نسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات متوسطة وفوق متوسطة غير تربوية، خلال فترة التحليل باستثناء عام ٢٠١٠/٢٠١١؛ حيث حدثت زيادة من ٣,٥٪ عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ إلى ٤,٧٪ عام ٢٠١٠/٢٠١١ وهذه الزيادة مردها تثبيت المتعاقدين خلال هذا العام.

١٢- وجود تذبذب فى أعداد الهيئة الإدارية من مدير وناظر ووكيل متفرغ بين الزيادة والنقصان، ولكن بشكل عام يمكن القول : بأن هناك تناقصاً فى أعداد هذه الفئة خلال فترة التحليل.

١٣-وجود زيادة في أعداد فئة الموظفين خلال أعوام التحليل، باستثناء عامي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ و ٢٠١٠/٢٠١١؛ مما يدل علي وجود تضخم في الجهاز الإداري علي حساب الهيئة التدريسية داخل المدارس.

١٤-وجود تناقص في أعداد فئة العمال، خلال فترة التحليل.

١٥-وجود زيادة فى أعداد ونسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا (غير تربوية)، عن الحاصلين على مؤهلات متوسطة وفوق متوسطة (غير تربوية)، خلال فترة التحليل.

١٦-وجـود تناقص فى نسب المدارس الحكومية، بالنسبة لإجمالى المدارس داخل المحافظة.

١٧-وجود تزايد فى أعداد ونسب المدارس الابتدائية الخاصة بالمحافظة خلال فترة التحليل.

١٨-وجود تزايد فى نسب المدارس فى الحضر عنها فى الريف.

١٩-وجودة زيادة فى أعداد ونسب الفصول الدراسية الخاصة بالمحافظة خلال فترة التحليل.

٢٠-وجود تناقص فى نسب الفصول فى المدارس الحكومية، عن إجمالى الفصول بالمدارس داخل المحافظة.

٢١-وجود تزايد في نسب الفصول فى مدارس الحضر، عنها فى مدارس الريف.

٢٢-وجود تذبذب فى أعداد المدارس الابتدائية الحكومية التى تعمل بنظام اليوم الكامل ونظام الفترة الصباحية والمسائية والمدارس التى تعمل على فترتين بين الانخفاض والارتفاع خلال فترة التحليل.

ثانياً : بالنسبــة للعمليــات

يتضح من التحليل السابق لمؤشرات العمليات الداخلية بالنظام التعليمي للحلقة الأولي من التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية ما يلي:

١ – وجود ارتفاع فى كثافة الفصل الواحد بالمدارس الابتدائية الحكومية مقارنة بالمعدلات المصرية والعالمية، خلال فترة التحليل.

٢ – وجود تزايد فى نسبة التلاميذ إلى المعلمين فى المدارس الابتدائية الحكومية، خلال فترة التحليل.

٣ – وجود تناقص فى نسبة التلاميذ إلى المعلمين فى المدارس الابتدائية الخاصة، خلال فترة التحليل.

٤ – وجود ارتفاع فى معدلات الانتقال أو الترفيع من المرحلة الابتدائية للإعدادية، وقد تجاوز المعدل ١٠٠٪، خلال فترة التحليل كلها.

٥ – وجود ارتفاع فى معدل الاستبقاء لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث بلغ المعدل : ٩٨,٨٪ للفوج الملتحق بالمرحلة الابتدائية عام : ٢٠٠٤/٢٠٠٥ والمتخرج عام ٢٠٠٩/٢٠١٠.

٦ – وجود ارتفاع فى معدل البقاء للإعادة أو الرسوب فى المرحلة الابتدائية الحكومية، حيث بلغت معدلات البقاء للإعادة أو الرسوب ١٧,٣٪ عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ في مقابل : ٨,٢٪ خلال عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

٧ – وجود انخفاض فى معدلات التسرب – بشكل – عام أو بالأحرى : عدم وجود تسرب خلال الفترة من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلي ٢٠١٠/٢٠١١م.

ثالثاً : بالنسبـة للمخـرجـات

– هناك انخفاض فى معدلات النجاح للمرحلة الابتدائية الحكومية خلال فترة التحليل حيث بلغ معدل النجاح ٨٢,٧٪ عام ٢٠٠٩/٢٠١٠، في مقابل ٩١,٨٪ عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

خـــاتمـــة:

على الرغم من الجهود التى بذلتها الدولة فى مجال إصلاح التعليم من الناحية الكمية، إلا أن الأداء التعليمى للحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية يعانى الكثير من أوجه الضعف؛ مما يجعل تحقيق أهداف التعليم ومحاولات إصلاحه وتطويره وتحسين جودته فى هذه المرحلة عملية تحتاج إلى إعادة النظر فى الواقع الحالى للمرحلة الابتدائية والسعى للوقوف على مواطن القوة لتدعيمها وتعزيزها ومواطن الضعف والقصور للتغلب عليها، مما يستلزم بذل مزيد من الجهد من أجل إصلاح هذه المرحلة التعليمية الهامة والوصول بها إلى مستوى الجودة المنشودة.

ولكى تكتمل معالم هذه الصورة عن النظام التعليمى بالمرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية فإن ذلك يستلزم دراسة وتشخيص واقع النظام التعليمى بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بالمحافظة من خلال المؤشرات الكيفية، وذلك للكشف عن مدى تحقق مؤشرات الجودة فى أداء هذه المدارس بجميع عناصرها ومكوناتها، وكذلك التعرف على المشكلات التى تعوقها عن تحقيق أهدافها وضمان جودتها.

كل هذا من أجل اتخاذ الإجراءات الكفيلة لتدعيم نواحى القوة، والتغلب على أوجه الضعف بها وذلك لإصلاح وتطوير أداء هذه المرحلة، وتحسين جودتها لمواكبة متغيرات العصر وتحدياته، وهذا ما سوف تتناوله الدراسة الميدانية فى الفصول القادمة.

الهـــــوامـــش

(١) ماهر إسماعيل صبرى، محب كامل الرافعى : التقويم التربوى أسسه وإجراءاته، ط٣، مكتبة الرشد، الرياض، ٢٠٠٣م، ص ١.

(٢) محمد صبرى الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل، وضغوط الخارج، مرجع سابق، ص ص ٢٣-٢٤.

(٣) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص١٩٩.

(٤) أحمد إسماعيل حجى : اقتصاديات التربية والتخطيط التربوى للتعليم والأسرة والإعلام، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ٢٨٠.

(٥) محمد صبرى الحوت : تكنيك الخريطة المدرسية المفهوم والأهداف والإجراءات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٨)، السنة (٤)، يناير ١٩٨٩م، ص ٣٠٧.

(٦) المرجع السابق، ص ٣٠٨

(7)Unesco; World Education Report 2000, The Right to Educaiton : Towards Education for All through out life, world Education Indicators, UNESCO, Paris, 2000, P. 125.

(٨) اليونسكو : مؤشرات التربية : توجيهات فنية / تقنية، اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء، باريس، ٢٠٠٩م، ص ٩.

(٩) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى : تشخيص النظام التعليمى كأساس لتخطيطه، مرجع سابق، ص ٥١٤.

(١٠) اليونسكو: مؤشرات التربية : توجيهات فنية/ تقنية، مرجع سابق، ص ١٠.

(11) Châu, Ta Ngoc; Demographic Aspects of Educational Planning, UNESCO, & IIEP, Paris, 2003, P. 35.

(١٢) محمد صبرى الحوت : تكنيك الخريطة المدرسية ، المفهوم

والأهداف والإجراءات، مرجع سابق، ص ٣١٤.

(١٣) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : التعليم الأساسى فى مصر، مرجع سابق، ص ٨٢.

(١٤) عبد اللطيف محمود محمد : تحليل أداء السياسة التعليمية رؤية نظرية وإطار تطبيقى، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، ٢٠١٠م، ص٧٤.

(١٥) عزة سليمان : دراسة تحليلية لمرحلة التعليم الأساسى في مصر، معهد التخطيط القومى، القاهرة، ١٩٨٦م، ص ٣٢.

(١٦) اليونسكو : مؤشرات التربية : توجيهات فنية / تقنية، مرجع سابق، ص٥.

(17) Mehta, Arun C.; Indicators of Educational Development with Focus on Elementary Education : Concept and Definitions, National Institute of Educational Planning and Administration, Module on Indicators of Educational development/, Aurobindo mary, New Delhi, India, January 18/2004, P.7.

(١٨) محمد صبرى الحوت : تكنيك الخريطة المدرسية، المفهوم والأهداف والإجراءات، مرجع سابق، ص ٣١٢.

(١٩) اليونسكو: مؤشرات التربية: توجيهات فنية/ تقنية، مرجع سابق ص٦

(٢٠) وزارة التربية والتعليم : المؤشرات القومية للتعليم فى مصر، الدليل الفنى، القاهرة، يناير ٢٠٠٩م، ص٣١.

(٢١) جمهورية مصر العربية : القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن وظائف المعلمين وما يعادلها والمشاركين فى العملية التعليمية، الجريدة الرسمية، العدد (٢٥)، ٢١ يونيه ٢٠٠٧م، المادتان (٧١)، (٧٢).

(٢٢) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: التعليم الأساسي في مصر، مرجع سابق ص٧٢

(٢٣) وزارة التربية والتعليم : المؤشرات القومية للتعليم فى مصر، الدليل الفنى، مرجع سابق، ص ٧١.

(24) The National Center For Education Statistics, Washington, DC, Forum Guide to Education Indicators, U. S. Department of Education, may 2005, P.36,

(٢٥) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء: التعليم الأساسى فى مصر، مرجع سابق، ص ٥١.

(٢٦) اليونسكو : مؤشرات التربية: توجيهات فنية/وتقنية ، مرجع سابق، ص١٩.

(٢٧) وزارة التربية والتعليم: المؤشرات القومية للتعليم في مصر، الدليل الفني، مرجع سابق، ص ص ٨٨-٨٩

(٢٨) اليونسكو: مؤشرات التربية: توجيهات فنية/وتقنية ، مرجع سابق، ص١٩.

(٢٩) اليونسكو : التعليم للجميع، تقييم عام ٢٠٠٠، مبادئ توجيهية تقنية، المنتدى الاستشارى الدولى بشأن التعليم للجميع، باريس، ٢٠٠٠، ص ص ١٣-١٤.

(٣٠) محمد صبرى الحوت وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ١٩٩.

(٣١) ضياء الدين زاهر : الإصلاح الاقتصادى ومأزق التعليم المصرى، «دراسة تحليلية»، مرجع سابق، ص ١٢٣.

(32)UNESCO; Educational Statistics and Indicators, Training Materials in Educational Planning Administration and Facilities, UNESCO, Paris, June 1985, p.65.

(33) Kimalu, Paul k., et. al.; Education Indicators in Kenya, , Op. Cit, P. 43.

(٣٤) محمد صبرى الحوت ، وناهد عدلى شاذلى : تشخيص النظام التعليمى كأساس لتخطيطه، مرجع سابق، ص ص ٥١٩-٥٢٠ .

(٣٥) اليونسكو : مؤشرات التربية : توجيهات فنية/ تقنية، مرجع سابق، ص ٨.

(36) UNESCO & IIEP; Distance Course on Statisitics and Basic Indicators for Educational Planning, Training Material, Paris, 29 October, 2010, P.45.

(٣٧) محمد صبري الحوت: تكنيك الخريطة المدرسية المفهوم والأهداف والإجراءات، مرجع سابق،ص٣١٥

(٣٨) وزارة التربية والتعليم: المؤشرات القومية للتعليم في مصر، الدليل الفني، مرجع سابق، ص٤٥.

(39) Villanueva, Charles C.; Education Management Information System (MEIS) and the formulation of Education for All (EFA) Plan of Action, 2002-2015 in Cooperation with UNESCO Almaty Cluster office and the Ministry of Education Jajikistan, 2003, P.44.

(٤٠) عبد اللطيف محمود محمد : تحليل أداء السياسة التعليمية «رؤية نظرية وإطار تطبيقى»، مرجع سابق، ص ١٢٥.

(٤١) محمد صبرى الحوت : تكنيك الخريطة المدرسية، المفهوم والأهداف والإجراءات، مرجع سابق، ص ٣١٧.

(٤٢) اليونسكو : مؤشرات التربية : توجيهات فنية/ تقنية، مرجع سابق، ص١٣.

(43) Unesco; World Education Report 2000, The Right

to Educaiton : Towards Education for All through out life, world Education Indicators, Op. Cit, P.124.

(44) Villanueva, Charles C; Educaiton Management Information System (MEIS) and the formulation of Education for All (EFA) Plan of Action, Op.Cit,. P.45.

(٤٥) اليونسكو : مؤشرات التربية : توجيهات فنية/ تقنية، مرجع سابق، ص ١٢.

(47) Mehta, Arun C.; Indicators of Educational Development With focus on Elementary Education : Concept and Definitions, Op. Cit., P.20.

(٤٧) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء: التعليم الأساسى في مصر، مرجع سابق، ص٨٨.

(٤٨) مى شهاب : الرسوب والتسرب والإحجام بمرحلة التعليم الأساسى فى محافظة القاهرة، دراسة حالة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ٢٣.

(٤٩) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : الأمية في مصر (آليات وأساليب التصدى لها)، القاهرة، ديسمبر ٢٠٠٤م، ص ١٢.

(50) Villanueva, Charles, C., Education Management Information System (MEIS) and the formulation of Education for All (EFA) Plan of Action, Op. Cit., P.45.

(٥١) وزارة التربية والتعليم : المؤشرات القومية للتعليم فى مصر، الدليل الفنى، مرجع سابق، ص ٣٧.

(٥٢) اليونسكو : مؤشرات التربية : توجيهات فنية / تقنية، مرجع سابق، ص ٤٠.

(٥٣) وزارة التربية والتعليم : المؤشرات القومية للتعليم فى مصر، الدليل الفنى، مرجع سابق، ص ٣٧.

(54) The National Center for Education Statistics, OP.Cit, P.64.

(٥٥) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى : تشخيص النظام التعليمى كأساس لتخطيطه، مرجع سابق، ص ٥١٥.

(٥٧) محمد صبرى الحوت ، وناهد عدلى شاذلى : التعليم والتنمية، مرجع سابق، ص ١٩٩.

(٥٨) وزارة التربية والتعليم : المؤشرات القومية للتعليم فى مصر، الدليل الفنى، مرجع سابق، ص ٣٩.

(59) UNESCO; Educational Statistics and Indicators, OP.Cit, P.59.

الفصل الرابع
الـدراسـة الميـدانيـة

الفصل الرابع
الدراسة الميدانية

مقدمة:

يتناول الفصل الحالى خطوات الدراسة الميدانية وإجراءتها؛ التى اتبعتها الباحثة للكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية.

أهداف الدراسة الميدانية :

تهدف الدارسة الميدانية إلى الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى بعناصر المنظومة التعليمية والمتمثلة فى المتعلم، والمعلم، والإدارة، والمناهج الدراسية، والمناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية، والموارد المالية (التمويل)، ومصادر المعرفة والتعلم، والخدمات الطلابية والأنشطة، والخدمات الصحية والطبية، وعوامل الأمن، والمبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية، والتنمية المهنية للمعلم. وذلك بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية.

تصميم أدوات الدراسة الميدانية وإعدادها :

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، تم تصميم استمارة جمع بيانات تشمل مجموعة من مؤشرات جودة الأداء فى مختلف عناصر المنظومة التعليمية؛ وذلك لتطبيقها على عينة عشوائية من المعلمين والهيئة الإدارية فى عدد من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية - كأداة للكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة أداء المؤسسة التعليمية بهذه المرحلة التعليمية فى المحافظة.

مراحل بناء أداة الدراسة:

مرت عملية إعداد استمارة تقييم أداء المؤسسة التعليمية - فى الدراسة الراهنة- بالمراحل التالية :

١- تحديد قائمة بأهم عناصر المنظومة التعليمية التي يراد إصلاحها

وتطويرها، وكذلك تحديد أهم المعايير التي تتضمنها هذه المجالات الرئيسة؛ والتي اشتقت منها – فيما بعد – مؤشرات الأداء المؤسسي للمنظومة التعليمية.

وقد تم ذلك من خلال ما يلي :

– الاطلاع على الدراسات السابقة في المجال بشكل عام، وفي مجال الإصلاح التربوي، ومؤشرات الأداء التعليمي المؤسسي بشكل خاص؛ وذلك بهدف التعرف على أهم المؤشرات التي تناولتها هذه الدراسات وكذا الأدوات التي استخدمت في قياسها؛ حتى يتسنى للباحثة استخلاص أهم المؤشرات التي ينبغي توافرها وتحققها في المؤسسة التعليمية لكى يتم إصلاحها وتطويرها.

– الإطار النظري للدراسة الحالية.

– المؤشرات التى تضمنها كتاب المعايير القومية للتعليم؛ الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) [١]، وكذلك المؤشرات التى وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد[٢].

٢– الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية بتطبيق الأداة فى صورتها المبدئية، على مدرستين تابعتين لإدارة بنها التعليمية[*]؛ وذلك بهدف :

– التحقق من نوع الأداة المناسبة للحصول على البيانات، وقد استقرت الباحثة على إعداد استمارتين لجمع البيانات تطبقان عن طريق المقابلة الشخصية، إحداهما تطبق على عينة من المعلمين، والأخرى : تُطَبَّق على عينة من أعضاء الهيئة الإدارية.

– تدريب الباحثة على إجراء المقابلة المباشرة مع المستجيبين واستقاء البيانات منهم.

(*) تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية، وإجراء المقابلات مع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بمدرسة حمزة بن عبد المطلب للتعليم الأساسى، ومدرسة مكتبة ومنشأة بدوى للتعليم الأساسى، بإدارة بنها التعليمية.

٣- تم صياغة بنود استمارة جمع البيانات (تقييم أداء المؤسسات التعليمية):

الخاصة بالمعلم والهيئة الإدارية فى صورتها النهائية - التى تم التوصل إليها من المرحلة السابقة - لتطبيقها على عينة الدراسة من المعلمين، وأعضاء الهيئة الإدارية؛ بحيث يندرج تحت كل محور رئيس مجموعة من المؤشرات، تُعَبِّرُ فى مجموعها عن مدى جودة أداء هذا المحور.

هذا، وقد بلغ عدد المؤشرات التى تضمنتها استمارة تقييم المعلم لأداء المؤسسات التعليمية (١٢٦) مؤشراً، موزعة على عشرة محاور(*)، فى حين بلغ عدد المؤشرات التى تضمنتها استمارة تقييم الإدارة المدرسية لأداء المؤسسات التعليمية (١١٧) مؤشراً، موزعة فى عشرة محاور. (**)

وقد رُوعِى عند صياغة هذه المؤشرات ما يلى :

- أن تكون اللغة واضحة، والعبارات المستخدمة بسيطة ومفهومة، ولا تحمل أكثر من معنى.
- أن تعبر عن الأداءات التى تتم داخل المدرسة.
- الابتعاد عن العبارات التى تثير التحيز الشخصى.

وقد استغرق زمن إعداد أداة الدارسة ما يقرب من ستة أشهر، بدءاً من شهر أكتوبر ٢٠١٠م، وحتى شهر مارس ٢٠١١م.

مجتمع الدراسة :

تتضمن عينة الدراسة مجموعة من المعلمين والهيئة الإدارية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلى للدراسة.

ويتكون المجتمع الأصلى الذى اشتُقت منه عينة الدراسة فى العام الدراسى

(*) ملحق (٥) : استمارة تقييم المعلم لأداء المؤسسات التعليمية في صورتها النهائية.

(**) ملحق (٦) : استمارة تقييم الإدارة المدرسية لأداء المؤسسات التعليمية في صورتها النهائية.

٢٠٠٩/٢٠١٠ م من ١٩٥٨٨ معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية، بواقع ٨٠٥٣ معلماً، و١١٥٣٥ معلمة.

وبلغ إجمالى عدد أعضاء الهيئة الإدارية فى المجتمع الأصلى ١٢١٥ عضواً؛ ما بين مدير، وناظر، ووكيل بالمرحلة الابتدائية فى محافظة القليوبية(٣).

اختيار عينة الدراسة :

تم اختيار المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية –عينة الدراسة –من ثلاث إدارات تعليمية من إجمالى اثنتى عشرة إدارة تعليمية تابعة لمديرية التربية والتعليم بالقليوبية، وهذه الإدارات الثلاث هى : إدارة بنها التعليمية – وإدارة طوخ التعليمية – وإدارة قليوب التعليمية. وهى تمثل ٢٥٪ من إجمالى إدارات المجتمع الأصلى، وقد روعى عند اختيار عينة الدراسة أن تكون ممثلة لصفات الأصل الذى اشتقت منه(٤)، وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة الطبقية العشوائية(٥)؛ وذلك لأنها تتفق مع طبيعة هذه العينة، حيث اختيرت العينة من المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية من الجنسين، ومن ذوى المؤهلات المتوسطة والعالية بل ومن كافة التخصصات ومن ذوى سنوات خبرة متفاوتة، ويرجع اختيار هذه الإدارات الثلاث – دون غيرها فى محافظة القليوبية – إلى أن بنها تعد عاصمة للمحافظة، فضلاً عن أنها تتضمن عدداً أكبر من المدارس. كما أن مدينة طوخ تلى بنها فى هذا؛ حيث أنها تعد ثانى أكبر مدينة فى المحافظة، ثم إدارة قليوب لقربها من حدود المحافظة مع محافظة القاهرة.

وصـــف العينـــة :

تم توزيع أداة الدارسة الممثلة فى استمارة تقييم المعلم لأداء المؤسسات التعليمية، على عينة قوامها (١٤٦) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية بالإدارات الثلاث المختارة بمحافظة القليوبية.

كما تم توزيع أداة الدراسة الممثلة فى استمارة تقييم الهيئة الإدارية لأداء المؤسسات التعليمية، على عينة قوامها (٤٢) عضواً من أعضاء الهيئة الإدارية بالمرحلة الابتدائية بالإدارات الثلاث المختارة بمحافظة القليوبية.

ويوضح الجدولان التاليان توزيع أفراد العينة سواء أكانوا من المعلمين أم من أعضاء الهيئة الإدارية، حسب الإدارات التعليمية المختارة بمحافظة القليوبية.

جدول (٢١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين(*) بالمرحلة الابتدائية، حسب الإدارات التعليمية المختارة بمحافظة القليوبية

الإدارات التعليمية	بنها	طوخ	قليوب	الإجمالى
عدد المعلمين عينة الدارسة	٥٧	٤٩	٤٠	١٤٦
عدد المعلمين فى المجتمع الأصلى (داخل المدارس عينة الدراسة)	٢٦٢	١٥٧	١٥١	٥٧٠
النسبة المئوية٪	٢١,٧	٣١,٢	٢٦,٥	٢٥,٦

المصدر : مديرية التربية والتعليم بالقليوبية، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، كشف مراجعة المدرسين والإداريين بمديرية القليوبية لعام ٢٠٠٩/٢٠١٠.

يتضح من الجدول السابق، زيادة الهيئة التدريسية فى إدارات تعليمية عن إدارات أخرى، وقد تمثلت هذه الزيادة فى إدارة طوخ التعليمية بنسبة ٣١,٢٪، تليها إدارة قليوب بنسبة ٢٦,٥٪، تليها إدارة بنها بنسبة ٢١,٧٪. ويرجع هذا التفاوت فى أعداد ونسب أفراد العينة فى الإدارات الثلاث إلى إحجام بعض المعلمين فى إدارتى بنها وقليوب عن الإجابة عن أداة الدارسة، وكذلك إلى انشغال بعضهم بمسئولياتهم وأعبائهم المهنية. حيث كان بعضهم منشغلاً فى حصصه، فى حين كان بعض آخر منشغلاً بتجهيز درجات ملف الإنجاز، ومن ثم محاولة الباحثة إيجاد وتوفير عينة ممثلة؛ نظراً لصعوبات تمثيل العينة فى كافة الإدارات التعليمية.

(*) ملحق (٨) : توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين على مدارس كل إدارة من الإدارات التعليمية المختارة بمحافظة القليوبية.

جدول (٢٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة الإدارية(*) بالمرحلة الابتدائية، حسب الإدارات التعليمية المختارة بمحافظة القليوبية

الإدارات التعليمية	بنها	طوخ	قليوب	الإجمالى
عدد أعضاء الهيئة الإدارية عينة الدراسة	١٧	١٤	١١	٤٢
عدد أعضاء الهيئة الإدارية فى المجتمع الأصلى (داخل المدارس عينة الدارسة)	٦٩	٤٣	٣٧	١٤٩
النسبة المئوية	٢٤,٦	٣٢,٥	٢٩,٧	٢٨,٢

المصدر : مديرية التربية والتعليم بالقليوبية، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، كشف مراجعة المدرسين والإداريين بمديرية القليوبية لعام ٢٠٠٩/٢٠١٠.

ويتضح من هذا الجدول، زيادة أعداد أعضاء الهيئة الإدارية فى إدارات تعليمية عن إدارات أخرى، وقد تمثلت هذه الزيادة فى إدارة طوخ التعليمية بنسبة ٣٢,٥٪ تليها إدارة قليوب بنسبة ٢٩,٧٪، ثم تليها إدارة بنها بنسبة ٢٤,٦٪. ويرجع هذا التفاوت في أعداد أفراد العينة في الإدارات الثلاث إلى إحجام بعض أعضاء الهيئة الإدارية فى إدارتى بنها وقليوب عن الإجابة عن أداة الدراسة، كما يرجع إلى انشغال بعضهم بمسئولياتهم الإدارية، والتجهيز لأعمال الامتحانات وكان ذلك قبل انعقاد امتحانات نهاية العام بفترة وجيزة وكذلك أثنائها، فضلاً عن تواجد بعض أفراد العينة فى اجتماعات فى الإدارات التعليمية؛ مما حال دون التطبيق على عدد أكبر من العينة الإجمالية، ومن ثم محاولة الباحثة إيجاد وتوفير عينة ممثلة؛ نظراً لصعوبات تمثيل العينة في كافة الإدارات التعليمية.

مع ملاحظة أن التركيز الأكبر للباحثة كان ينصب على كثرة عدد المدارس المطبق عليها أداة الدراسة من منطلق أن الدراسة تهدف فى الأساس إلى

(*) ملحق (٩) : توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة الإدارية على مدارس كل إدارة من الإدارات التعليمية المختارة بمحافظة القليوبية.

تقييم أداء المدارس، والكشف عن مؤشرات جودة الأداء بها، الأمر الذى يعكس بالضرورة مدى اهتمام صناع القرار والمسئولين عن العملية التعليمية بإصلاح وتطوير وتجويد هذه المرحلة التعليمية الهامة، ومن ثم استعانت الباحثة بآراء أفراد العينة من أعضاء الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية فى المدارس عينة الدراسة فى رصد وتشخيص واقع أداء المدارس التى يعملون بها.

وقد تم اختيار العينة من مدارس التعليم الابتدائى الحكومية الرسمية فى الإدارات التعليمية الثلاث المختارة، وقد تم التطبيق على مدارس ابتدائية، بعضها : حضرية، والأخرى ريفية، وعلى مدارس تعمل بنظام اليوم الكامل، وأخرى تعمل بنظام الفترات، ومدارس حكومية عادية، ومدارس حكومية عادية حصلت على الاعتماد والجودة، كما هو موضح بالجداول التالية :

جدول (٢٣)

توزيع أعداد المدارس الابتدائية المختارة فى محافظة القليوبية تبعاً للموقع (حضر / ريف)

الإدارات	عدد المدارس(*)			عدد المدارس عينة الدارسة(**)			النسبة ٪
	حضر	ريف	جملة	حضر	ريف	جملة	
بنها	٣٦	٨٠	١١٦	٢	٥	٧	٦,٣
طوخ	١٠	٧٤	٨٤	١	٤	٥	٦
قليوب	١٩	٣٧	٥٦	١	٣	٤	٧,١
الإجمالى	٦٠	١٩١	٢٥٦	٤	١٢	١٦	٦,٤

يتضح من الجدول السابق ما يلى : بلغ عدد المدارس الابتدائية –عينة الدارسة – والمطبق عليها أداة الدراسة (١٦) مدرسة، بنسبة (٦,٤٪) من

(*) ملحق (١٠) : بيان بأعداد المدارس الابتدائية الرسمية بمحافظة القليوبية تبعاً للموقع (حضر / ريف) للعام الدارسى ٢٠١٠ /٢٠١١م.

(**) ملحق (٧) : بيان بأسماء المدارس الابتدائية عينة الدارسة موزعة حسب الإدارات التعليمية المختارة وتبعاً للموقع (حضر/ ريف).

إجمالى مدارس إدارات المجتمع الأصلى للعينة.

وقد تم اختيار المدارس – عينة الدارسة – بواقع ٥٪ من مدارس الحضر، و٧٪ من مدارس الريف من إجمالى مدارس إدارات المجتمع الأصلى للعينة[٦]، ويرجع سبب ذلك إلى زيادة عدد مدارس الريف عنه في الحضر، وربما يكون مرد ذلك إلى أن محافظة القليوبية يغلب عليها الطابع الريفى[*]، ومن ثم زاد عدد المدارس فى الريف عن عددها فى الحضر.

والجدول التالى يوضح أعداد المدارس المطبق عليها أداة الدارسة تبعاً لنظام الفترات على النحو التالى :

جدول (٢٤)

أعداد المدارس الابتدائية المختارة تبعاً لنظام الفترات

عدد المدارس الابتدائية عينة الدراسة	تعمل بنظام اليوم الكامل	تعمل بنظام الفترة الصباحية أو المسائية[**]	تعمل بنظام الفترات[***]
١٦	١٢	٣	١

كما يوضح الجدول التالى أعداد المدارس المطبق عليها أداة الدراسة تبعاً لحصولها على الاعتماد والجودة.

(*) ملحق (٧) : بيان بأسماء المدارس الابتدائية عينة الدارسة موزعة حسب الإدارات التعليمية المختارة وتبعاً للموقع (حضر/ ريف).

(**)المدارس الابتدائية التى تعمل بنظام الفترة الصباحية أو المسائية.

- مدرسة بطا الابتدائية رقم (٢) التابعة لإدارة بنها التعليمية.
- مدرسة الحرية الابتدائية بسنديون التابعة لإدارة قليوب التعليمية.
- مدرسة الجلاء الابتدائية التابعة لإدارة طوخ التعليمية.

(***)المدارس الابتدائية التى تعمل بنظام الفترات

- مدرسة الشهيد صلاح الدين قدرى التابعة لإدارة بنها التعليمية.

جدول (٢٥)

أعداد المدارس الابتدائية المختارة تبعاً لحصولها على الاعتماد والجودة

مدارس لم تحصل على الاعتماد	مدارس حصلت على الاعتماد (*)	جملة
١٤	٢	١٦

إجـراءات التطبيـق:

سارت الدراسة – فى مرحلة التطبيق – بعدة خطوات، حتى وصلت إلى النتائج النهائية، وكان ذلك على النحو التالى :

* تم توزيع استمارة تقييم أداء المؤسسات التعليمية على أفراد العينة من المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية بالمدارس المختارة بمحافظة القليوبية.

* طلبت الباحثة من المستجيب قراءة كل عبارة بدقة وتحديد اختياره فيها، بناء على واقع الأداء الفعلى داخل المدرسة التى يعمل بها.

وقد حرصت الباحثة على البقاء مع المستجيبين أثناء إجابتهم عن بنود الاستمارة، والإجابة عن أى استفسارات لأفراد العينة حول بعض بنود أداة الدراسة.

* تم جمع الاستمارات في نهاية الزيارة الميدانية للمدارس سواء أكانت من المعلمين أم من أعضاء الهيئة الإدارية : (مدير – ناظر – وكيل – مدرس أول)، وتم تفريغها يدوياً بواسطة الباحثة.

وقد استغرق زمن إجراء الدراسة الميدانية ما يقرب من شهر ونصف بدءاً من ٢٠/٣/٢٠١١م حتى ٢/٥/٢٠١١م.

التحليـل الإحصــائى:

استخدمت الباحثة النسب المئوية، بعد حساب تكرارات استجابات أفراد العينة الخاصة بكل استمارة على حده.

(*)المدارس الابتدائية الحاصلة على الاعتماد، والجودة:-

– مدرسة عمر بن العزيز الابتدائية التابعة لإدارة بنها التعليمية.

– مدرسة كفر النخلة للتعليم الأساسى (الابتدائى) التابعة لإدارة طوخ التعليمية.

وقد تم حساب النسب المئوية لهذه الاستجابات على كل مؤشر طبقاً للمعادلة التالية :

النسب المئوية للاستجابة (تتحقق) =

= (مجموع تكرارات الاستجابة / اجمالى أفراد العينة) × ١٠٠ = (مجـ ث / ن) × ١٠٠

حيث مجـ ت : مجموع تكرارات الاستجابة (تتحقق)٠

ن : إجمالى أفراد العينة

صعوبات التطبيق الميدانى

لقد واجهت الباحثة بعض الصعوبات أثناء التطبيق الميدانى، ومن أبرزها :

١- صعوبة استخراج الموافقات اللازمة للتطبيق داخل المدارس، سواء من قبل الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، أم من قبل مديرية التربية والتعليم بالقليوبية٠

٢- تفرق مواقع الإدارات التعليمية والمدارس عينة الدراسة، وتعدد أماكنها، ورفض بعض المديرين والمعلمين التعاون مع الباحثة، وتسهيل مهمتها فى تطبيق الأداة على عينة المدارس٠

٣ - كثرة أعباء ومسئوليات الهيئة الإدارية والمعلمين؛ أدت إلى امتناع بعضهم عن الإجابة عن بنود الاستمارة٠

الهـــوامـــش

(١) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم فى مصر، مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، مرجع سابق.

(٢) جمهورية مصر العربية : الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: دليل المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعى، القاهرة، ٢٠٠٨م.

(٣) وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى لعام ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

(٤) كمال عبد الحميد زيتون : تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً، عالم الكتب ، القاهرة، ٢٠٠٦ م.ص ٦١.

(٥) عبد الرحمن سيد سليمان : مناهج البحث التربوى التصنيفات والتطبيقات، ط٢، دار رواء، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ٢٦٩، ص ٢٧١.

(٦) عبد اللّه السيد عزب : تحديد حجم العينة فى البحوث التربوية والاجتماعية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (١٣)، يناير ٢٠١٠، ص ١٣.

الفصل الخامس
نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

الفصل الخامس
نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

مقـــــدمــــة:

استهدفت الدراسة الراهنة الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية، ببعدها الكمى وهذا ما تناولته الباحثة فى الفصل الخاص بالمؤشرات الكمية، وكذلك الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ببعدها الكيفى، أو بالأحرى تقييم أداء المؤسسة التعليمية من وجهة نظر المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية داخل المدارس عينة الدراسة.

وسوف تقوم الباحثة –فى الفصل الحالى –بتحليل وتفسير نتائج تطبيق أداتى الدراسة الميدانية وهما : الاستبانة الخاصة بالمعلمين، والاستبانة الخاصة بالهيئة الإدارية؛ وذلك بهدف تقييم أداء المؤسسات التعليمية التى يعملون بها.

وسوف يتم تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها وفقاً لتساؤلات الدراسة ومتغيراتها، وتبعاً للأداتين المطبقتين على عينة الدراسة على النحو التالى:

أولاً : النتائج المتعلقة بمدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى، من وجهة نظر المعلمين (نتائج تطبيق الاستبانة الخاصة بالمعلمين)

تتضمن هذه النتائج استجابات أفراد العينة من المعلمين على المحاور التى اشتملت عليها الاستبانة؛ وهذه المحاور هى : المتعلم – والإدارة المدرسية – والمناهج الدراسية – والمناخ الاجتماعى المدرسى والعلاقات الإنسانية المدرسية – والموارد المالية (التمويل) – ومصادر المعرفة والتعلم – والخدمات

الطلابية والأنشطة – والخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن – والمبنى المدرسى – والتنمية المهنية للمعلمين.

المحور الأول : المتعلم

اشتمل هذا المحور على (١٣) عبارة (مؤشراً) من عبارات الاستبانة، وذلك للتحقق من مدى توافر مؤشرات جودة أداء المتعلم في المدرسة الابتدائية، وبعد التطبيق وتفريغ الاستجابات وحساب التكرارات، تم معالجة نتائجه إحصائياً، كما بالجدول التالى :

جدول (٢٦)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين حول مدى تحقق مؤشرات جودة أداء المتعلم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة ٪	الترتيب
١	٢٠	٣٠	٢٥	٩٥	٦٥,١	٢
٢	٧	٢٠	٢٩	٥٦	٣٨,٤	١٢
٣	٢٣	٣٢	٣١	٨٦	٥٨,٩	٦
٤	١٢	٢٤	١٣	٤٩	٣٣,٦	١٣
٥	٢٢	٣٤	٣٦	٩٢	٦٣,١	٤
٦	١١	٢٥	٢٧	٦٣	٤٣,٢	١١
٧	٢١	٣٠	٣٦	٨٧	٥٩,٦	٥
٨	١١	٣٠	٢٣	٦٤	٤٣,٨	٩
٩	١٩	٣٢	٣٣	٨٤	٥٧,٥	٧
١٠	٢٣	٣٠	٤١	٩٤	٦٤,٤	٣
١١	٢٠	٢٥	٣١	٧٦	٥٢,١	٨
١٢	١٦	٢٨	٢٠	٦٤	٤٣,٨	٩
١٣	٣١	٤٥	٤٦	١٢٢	٨٣,٦	١

علماً بأن :

عدد أفراد العينة لإدارة قليوب = ٤٠.

عدد أفراد العينة لإدارة بنها = ٥٧.

عدد أفراد العينة لإدارة طوخ = ٤٩.

عدد أفراد العينة للإدارات الثلاث = ١٤٦.

وقد تم اعتبار النسبة (٦٠٪) فأكثر هى : النسبة أو المستوى الذى يكون – عنده –المؤشر أكثر تحققاً، ويُعبر عن مستوى أداء مقبول لعناصر المنظومة التعليمية التى يتم تقييمها.

من تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (١٣) : «مشاركة التلاميذ فى الأنشطة الاجتماعية التى تنظمها المدرسة كالرحلات، والاحتفالات المدرسية»، **فى المرتبة الأولى، بنسبة** (٨٣,٦٪). ويعد هذا أمراً طبيعياً لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يسعى الأطفال –فى هذه المرحلة – دائماً إلى تفريغ طاقاتهم من خلال اللعب وممارسة الأنشطة.

وهذا يعد أمراً بالغ الأهمية ينغبى أن تسعى إليه المدارس الابتدائية فى توفير بيئة ثقافية تعليمية وتهيئة مناخ مدرسى اجتماعى صالح لرفع معدلات الأداء المدرسى وتحسينه؛ وهذا ما تؤكده دراسة : «محمد حسن الحبشى»، حيث يشير إلى أهمية النشاط المدرسى المتمثل فى عقد الندوات العامة والحفلات الثقافية وغيرها، بهدف تطوير أداء المتعلم وتحسينه»[1].

وفى هذا الصدد أيضاً أكدت دراسة «عطية منصور عبد الصادق» على أن الأنشطة المدرسية تعد أحد العمليات التربوية والتى ترتكز فى أبسط معانيها على صرف طاقات الناشئين وتشجيعها أو بعثها فى أعمال وألعاب يقبلون عليها من تلقاء أنفسهم إذ أنها تستهويهم وتحقق ميولهم وذاتيتهم وتناسب استعداداتهم وتبعث فيهم المرح والحيوية والتفاؤل وتحبب المدرسة إلى نفوسهم، وتشعرهم بكيانهم الاجتماعى وبعضويتهم فى الجماعة واندماجهم فى المجتمع، وتشبع حاجتهم النفسية إلى التقدير واللعب والمرح»[2].

وجاء المؤشر (١) : «مشاركة التلاميذ فى نظافة وتجميل المدرسة والفصل الدراسى»، **فى المرتبة الثانية،** بنسبة (٦٥,١٪). وقد يرجع ذلك إلى أساليب

التنشئة الدينية والاجتماعية فى محيط الأسرة، وحث الآباء لأبنائهم على قيمة النظافة بنظافة المكان الذى يعيشون فيه، وتجميل البيئة المحيطة بهم، انطلاقاً من الحديث النبوى القائل «إن الله تعالى جميل يحب الجمال»(*).

وجاء المؤشر (١٠) : «مواظبة التلاميذ على الحضور إلى المدرسة»، **فى** المرتبة الثالثة بنسبة (٦٤,٤٪). وربما يكون السبب فى ذلك راجعاً إلى :

– درجة وعى أولياء الأمور وثقافتهم، وإدراكهم لأهمية التعليم فى هذا العصر، ومن ثم تشجيع أبنائهم على التعليم والذهاب إلى المدرسة يومياً، وبشكل منتظم، والعناية بدروسهم وحرصهم على عدم غياب أبنائهم أو انقطاعهم عن المدرسة لتحقيق أقصى استفادة ممكنة؛ مما ينعكس –إيجابياً –على أداء أبنائهم وتحصيلهم الدراسى.

– أن معظم معلمى المرحلة الابتدائية من الإناث، وهن يستخدمن أساليب وطرقاً إيجابية تحبب المدرسة إلى التلاميذ وتجذبهم إليها، وتحضهم على الحضور، ومن ثم عدم الغياب أو الانقطاع عن المدرسة.

فى حين جاء المؤشر (٢) : «محافظة التلاميذ على الأثاث والمرافق المدرسية»، **فى المرتبة الثانية عشرة بنسبة** (٣٨,٤٪)، ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– قلة توافق برامج النشاط المدرسى مع ميول معظم التلاميذ واحتياجاتهم.

– استخدام بعض المعلمين أو المديرين الشدة الزائدة والعقاب البدنى والنفسى فى محاسبة التلاميذ الذين يرتكبون الأخطاء، ومن ثم يكون لهؤلاء التلاميذ رد فعل على هذا العقاب، حيث يلجأون إلى تخريب وتدمير كل ما يقع تحت أيديهم كتخريبهم للأثاث المدرسى والمرافق المدرسية، وهذا ما تؤكده دراستا «محمد الشامى»[٣]، و«محمد صديق حسن»[٤].

(*)أخرجه مسلم والترمذى عن ابن مسعود، والطبرانى عن أبى أمامة، والحاكم عن ابن عمر، وابن عساكر عن جابر وعن ابن عمر.

كما قد يرجع ذلك إلى ضعف الوازع الدينى والخلقى لدى التلاميذ؛ نظراً لغياب دور الأسرة والمدرسة فى غرس القيم الخلقية والدينية لدى أبنائهما، وكذا إلى تراجع دور المسجد والمؤسسات الدينية الأخرى فى توجيه الناشئة والشباب نحو التمسك بالقيم الخلقية السليمة. ويضاف إلى ذلك أن طبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية قد تدفعهم إلى تقليد بعضهم البعض، ولا سيما تقليد السلوك السلبى، ونظراً لعدم وجود عقوبات رادعة من إدارة المدرسة، وعدم تفهم المعلم لظروف تلاميذه؛ مما قد يدفعهم إلى ممارسة العنف وإتلاف الأثاث المدرسى، وهذا ما أشارت إليه دراسة «عبد الله العازمى وآخرين»(٥).

كما قد يرجع السبب فى انخفاض تحقق هذا المؤشر – فى بعض المدارس وخاصة المدارس التى تعمل بنظام الفترات–(*) إلى حرمان الطفل فى هذه المدارس من ممارسة الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية؛ والتى كثيراً ما يتم اختزالها لتوفير الوقت الكافى لمواد تعليمية أخرى، ومن ثم يُنَفِس الأطفال عن أنفسهم بالعنف والشعب والتخريب والإتلاف لأثاث المدرسة ومرافقها. ولا شك أن هذا يؤثر تأثيراً سلبياً بالغاً على كفاءة المبانى المدرسية، واستهلاكها سريعاً، ومن ثم عدم القدرة على صيانتها؛ وهذا ما أكدته دراسة «ضياء زاهر»(٦).

وجاء المؤشر (٤) : «**تردد التلاميذ على المكتبة ومختبرات الحاسوب للإطلاع والقيام بأنشطة متنوعة**»، فى المرتبة الثالثة عشرة، والأخيرة، بنسبة (٣٣,٦٪). وتعكس هذه النتيجة عدم وجود اهتمام بالمكتبة على الرغم من أنها تعد مصدراً هاماً للإشعاع الثقافى والمعرفى والمعلوماتى فضلاً عن دورها المهم فى دفع عمليتى التعليم والتعلم(٧).

ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى الطريقة التى اعتاد عليها المعلمون

(*) مقابلة شخصية مع مديرى مدرستى الحرية بسنديون بإدارة قليوب، وبطا الابتدائية رقم (٢) بإدارة بنها التعليمية.

فى تدريسهم القائم على الحفظ والاستظهار والإلقاء والتلقين من جانبهم، والسلبية والاتكالية والإنصات من جانب التلميذ، واستحضار المعلومات يوم الامتحان، وهذا ما تؤكده دراسة «سام عمار»(٨). وبناء على ذلك، فلا حاجة ولا داعى – إذن – لتوجيه التلميذ إلى التعلم الذاتى، والبحث بنفسه عن المعلومة، والحصول على المعرفة ما دام المعلم يقدمها له جاهزة ومبسطة ومحددة، ومن ثم يترتب على ذلك عدم إقبال التلاميذ على القراءة خارج الفصل؛ نظراً لعدم وجود تشجيع من قبل المعلمين على ارتياد المكتبة لمزيد من القراءة والإطلاع.

ويمكن أن يعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر فى المدارس – عينة الدارسة – كذلك إلى أن معظمها لا يحتوى على مكتبة بالمعنى المتعارف عليه من كتب موجودة على أرفف، بل أصبحت المكتبة حجرة أو مكاناً لجلوس المعلمين لانتظار أوقات حصصهم، بل وأصبحت – فى بعض المدارس – مكاناً لأعمال الكنترول الخاصة بالمدرسة؛ نظراً لعدم وجود مكان مخصص للتجهيز لأعمال الامتحانات، وفى مدارس أخرى كانت مشونة ومحفوظة فى دواليب مغلقة خوفاً عليها؛ نظراً لوجود أعمال الصيانة والترميم. فى حين أصبحت المكتبة المتوفرة – بشكلها المتعارف عليه – فى بعض المدارس صالوناً معداً لاستقبال الضيوف والزائرين ، على حد تعبير أحد المعلمين، ومن ثم تتساءل الباحثة: كيف يتردد التلاميذ على المكتبة، وهى خاوية من الكتب الجيدة فضلاً عن عدم وجود تشجيع من قبل المعلمين على ارتيادها؟!

كما أن معظم التلاميذ لا يترددون على مختبرات الحاسوب؛ نظراً لأن معظم الأجهزة بهذه المختبرات معطلة، أو أنها تعمل، بيد أنه لا يسمح للتلاميذ باستخدامها؛ نظراً لخوف المسئولين عنها من التلف؛ لأنها عهدة، كما أن عدد الأجهزة لا يتناسب مع الكثافة الطلابية المرتفعة، كما فى مدرسة «عزيز المصرى» بإدارة قليوب التعليمية.

ومن التحليل السابق لمؤشرات هذا المحور، يتضح وجود قصور فى

أداء المدرسة فى الجزء المتعلق بالأنشطة التى ينبغى توفيرها؛ لكى يمارسها المتعلم، سواء أكانت أنشطة رياضية أم مسرحية أم فنية أم موسيقية، أم صحافة مدرسية...إلخ.

المحور الثانى : الإدارة المدرسية

نتائج استجابات أفراد العينة من المعلمين حول مدى تحقق مؤشرات جودة أداء الإدارة المدرسية.

وقد اشتمل هذا المحور على (٣٣) عبارة (مؤشراً) للتحقق من مدى توافر مؤشرات جودة أداء الإدارة المدرسية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية. وتتحدد نتائج التطبيق والمعالجة الإحصائية فيما يلى :

جدول (٢٧)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين، حول مدى تحقق مؤشرات جودة الإدارة المدرسية فى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة٪	الترتيب
١	١٤	٢٥	٢١	٦٠	٤١,١	٢٠
٢	١٢	٢٦	٢٤	٦٢	٤٢,٥	١٨
٣	١٦	٢٧	٢٥	٦٨	٤٦,٦	١٥
٤	١٤	٩	١٥	٣٨	٢٦	٢٨
٥	١٦	١٨	٢١	٥٥	٣٧,٧	٢٣
٦	١٦	١٦	١٦	٤٨	٣٢,٩	٢٥
٧	٧	٢٠	١٢	٣٩	٢٦,٧	٢٧
٨	٩	٣٤	٢٠	٦٣	٤٣,٢	١٦
٩	٨	١٨	٨	٣٤	٢٢,٣	٣٠
١٠	١٤	٣٥	٢٠	٦٩	٤٧,٣	١٣
١١	٧	٢٦	١٨	٥١	٣٤,٩	٢٤
١٢	١٠	٢٦	٢١	٥٧	٣٩	٢١
١٣	٧	١٧	١٤	٣٨	٢٦	٢٨
١٤	٩	٧	١٤	٣٠	٢٠,٥	٣١
١٥	٣	٤	١١	١٨	١٢,٣	٣٣
١٦	١٥	٣٦	٣٥	٨٦	٥٨,٩	٨
١٧	٢٠	٣٠	٣٠	٨٠	٥٤,٨	١٠
١٨	٢٣	٣٩	٣٧	٩٩	٦٧,٨	٦
١٩	٣٠	٤٣	٤٠	١١٣	٧٧,٤	٣
٢٠	٢٩	٤٥	٣٦	١١٠	٧٥,٣	٤
٢١	٢١	٤٠	٣٩	١٠٠	٦٨,٥	٥
٢٢	١٥	٢٢	٢٦	٦٣	٤٣,٢	١٦
٢٣	٤	١٠	١٤	٢٨	١٩,٢	٣٢
٢٤	١١	١٦	١٦	٤٣	٢٩,٥	٢٦
٢٥	١٥	٢٧	٢٧	٦٩	٤٧,٣	١٣
٢٦	١٨	٢٩	٢٨	٧٥	٥١,٤	١١
٢٧	٢٠	٣٨	٣٤	٩٢	٦٣	٧
٢٨	١٨	٣٣	٣٥	٨٦	٥٨,٩	٨
٢٩	٣١	٤٦	٣٨	١١٥	٧٨,٨	٢
٣٠	٣٠	٤٨	٤٣	١٢١	٨٢,٩	١
٣١	١٣	٢٨	١٥	٥٦	٣٨,٤	٢٢
٣٢	١١	٢٩	٢١	٦١	٤١,٨	١٩
٣٣	١٩	٣٠	٢٢	٧١	٤٨,٦	١٢

ويتضح من الجدول السابق ما يلى :

– **جاء المؤشر (٣٠)** : «الاهتمام بتنفيذ خطة المدرسة وجداولها الزمنية»، فى المرتبة الأولى، بنسبة (٨٢,٩٪)، فى حين جاء المؤشر (٢٩) : «الالتزام بتطبيق اللوائح والنشرات الواردة من الجهات المختصة» فى المرتبة الثانية،

بنسبة (٧٨,٨٪).

وجاء المؤشر (١٩) : « متابعة الخطة الزمنية لتنفيذ المناهج الدراسية» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٧٧,٤٪)، بينما جاء المؤشر (٢٠) : «الدقة فى تنظيم عمليات تسيير الامتحانات» فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٧٥,٣٪).

وجاء المؤشر (٢١) : «العمل على جعل بيئة المدرسة نظيفة وآمنة ومستقرة» فى المرتبة الخامسة، بنسبة (٦٨,٥٪) فى حين جاء المؤشر (١٨) : « الاهتمام بتقويم العمل المدرسى منذ بدء العام الدراسى» فى المرتبة السادسة، بنسبة (٦٧,٨٪)، بينما جاء المؤشر (٢٧) : اهتمام إدارة المدرسة بتجميل المبنى وصيانته بصفة مستمرة» فى المرتبة السابعة، بنسبة (٦٣٪).

ولعل ارتفاع تحقق هذه المؤشرات، يعكس مدى كفاءة الإدارة المدرسية فى القيام بمهامها وأدوارها التقليدية فى تنفيذ ما يرد إليها من قرارات من السلطات الإداريـة العليا(*)، حيث تنحصر هذه المهام فى القيام بالأعمال الروتينية؛ التى تختص بالنواحى التنظيمية للمدرسة من : المحافظة على النظام المدرسى، والاهتمام بخطة المدرسة والجدول الدراسى، وضبط وانضباط المعلمين والتلاميذ، والقيام بالأعمال الإدارية، والالتزام بتطبيق اللوائح والنشرات الواردة من الإدارة التعليمية والجهات المختصة، ومتابعة الخطة الزمنية لتنفيذ المناهج الدراسية، وتنظيم عمليات تسيير الامتحانات، والاهتمام بتقويم العمل المدرسى منذ بدء العام الدراسى، والإشراف على عمليات النظافة وتجميل المبنى المدرسى، فضلاً عن الاهتمام بمتابعة أعمال الصيانة للمبنى المدرسى بصفة دورية...إلخ. وهذا ما تؤكده دراسة «الجميل شعلة»[٩].

ويرجع ارتفاع تحقق هذه المؤشرات إلى :

– وجود متابعة مستمرة من قبل الإدارة التعليمية، للتأكد من مدى قيام الإدارة المدرسية بأدوارها المنوطة بها.

(*) وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢٥٠) بتاريخ ٢٠٠٥/٩/٦م بشأن معدلات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية.

– خوف معظم المديرين من المساءلة والمحاسبة أو الجزاء الذى قد يوقع عليهم عند إخفاقهم فى أداء أعمالهم المكلفين بها، والدليل على ذلك : أن الباحثة قد لاحظت – أثناء الدراسة الميدانية – أن مدير إحدى المدارس(*) قد طلب من العمال تنظيف المدرسة بسرعة، وطلب من معلمة التربية الرياضية تخطيط الملعب لعلمه المفاجئ بأن هناك متابعة من قبل الإدارة لمدرسته.

وترى الباحثة أن الإدارة المدرسية – ما زالت – تركز معظم جهدها على الجوانب التقليدية فى العمل الإدارى؛ حيث تنحصر جميع اهتماماتها فى أعمال روتينية بشكل آلى دون تفهم واعٍ للمضامين التربوية التى تحتويها وهنا تبدو إشكالية الإدارة المدرسية؛ فهى تقوم على التناقض بين ما تحمله من فكر وأساليب بيروقراطية، تفرض عليها أدواراً معينة، وبين التغيرات والتحديات التى يستوجب الاستعداد لها، وهذا ما تؤكده دراسة «ضياء زاهر»(١٠)؛ ذلك أن القيام بالعمليات الإدارية ليس هدفاً فى حد ذاته، وإنما الهدف هو: تمكين المدرسة من القيام بوظيفتها التربوية على نحو يؤدى إلى تحسين الأداء المدرسى وتطويره ويستلزم هذا – دون شك – تحديث المداخل والأساليب الإدارية وفقاً لنظريات الإدارة الحديثة ومداخلها ومفاهيمها، فضلاً عن الاستجابة السريعة لمتطلبات التغيير، وتهيئة البيئة المدرسية، وأعضاء المجتمع المدرسى لقبول التغيير والتطوير، أو التكيف معه، والمشاركة فى صنعه من أجل إصلاح المدرسة والارتقاء بها.

وبالنظر إلى المؤشرات الأكثر تحققاً فى أداء الإدارة المدرسية من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين، نجد أنها تعكس الأدوار التى تقوم بها إدارة المدرسة، «فالقيادات الإدارية المدرسية تعد مسئولة مسئولية تامة عن تحقيق الجودة فى العملية التعليمية، وكذلك عن كل النواحى التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية، كما أنها المسئولة عن متابعة العملية التربوية، والتأكد من تحقيقها

(*) مدرسة عزيز المصرى الابتدائية بإدارة قليوب التعليمية.

للأهداف الموضوعة، وهذا ما أكدته دراسة «شريف محمد شريف»[١١].

ولا شك أن توافر مثل هذه المؤشرات فى القيادة الإدارية يجعل منها قيادات متميزة تسعى إلى التغيير والتطوير؛ حيث تعترف بوجود المشكلات وتسعى لحلها، وتتخذ كل ما يلزم من أجل إيجاد وتوفير بيئة عمل أكثر تشجيعاً على الإبداع والابتكار.

وجاء المؤشر (٢٤) : «يتصف المناخ التنظيمى الإدارى فى المدرسة بالانفتاح وقبول التجديدات التربوية الحديثة» فى المرتبة السادسة والعشرين بنسبة (٢٩,٥٪)، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى عدم اقتناع المعلمين - وكذلك إدارة المدرسة - بأهمية التغييرات والتجديدات التى تطرأ وَتسْتحْدَث فى أسلوب ونظام العمل داخل المدرسة، ويضاف إلى ذلك ما يلى:

- قلة تحفيز العاملين لدفع سلوكهم نحو الأهداف المنشودة ولقبول أى تغيير أو تجديد فى العمل.

- أن هناك عدداً كبيراً من قيادات المدارس الابتدائية -عينة الدارسة -وكذلك معظم المعلمين يميلون إلى النظم التقليدية فى العمل، ومن ثم لا يفضلون التغيير أو التطوير فى مدارسهم، بالرغم من أهميته فى تحسين أداء المدرسة وكان مبررهم فى ذلك : أن أى تجديدات تحدث تكون تجديدات غير قائمة على التخطيط المسبق، كما أنها لا تناسب البيئة والمجتمع المصرى، كما أنها لا تلائم مستويات التلاميذ وقدراتهم، بل ولا تضع فى اعتبارها إمكانات وظروف المدارس وهذا ما أكده بعض المعلمين فى أحد المدارس عينة الدارسة والحاصلة على الجودة «[*].

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن معظم المدارس ما تزال تفتقر إلى القيادة الواعية القادرة على بناء رؤية تُدَعِّم عمليات الإصلاح والتطوير المدرسى، كما تفتقر إلى كثير من المعلمين ذوى الكفاءات القادرة على قيادة عمليات

(*) مقابلة شخصية مع منسق الجودة بمدرسة كفر النخلة للتعليم الأساسى (المرحلة الابتدائية) والتابعة لإدارة طوخ التعليمية.

التغيير نحو الأفضل، والانفتاح على التطورات الحادثة فى المجتمع.

وجاء المؤشر (٧) : «استخدام إدارة المدرسة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بكفاءة وفعالية فى مختلف الأنشطة المدرسية» فى المرتبة السابعة والعشرين، بنسبة (٢٦,٧٪). ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر : نقص كفاءة الإدارة المدرسة فى استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها فى مختلف الأنشطة المدرسية والعمليات الإدارية، كما يعكس عدم استجابتها لحاجات التطور السريع وإتباعها للأساليب الإدارية التقليدية وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة : «محمود مصطفى الشال»[١٢]،. ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– قلة برامج التنمية المهنية والتدريب المقدم للقيادات المدرسية على التكنولوجيا الحديثة، وكيفية توظيفها فى الأعمال الإدارية وكافة الأنشطة المدرسية.

– ضعف الرغبة لدى بعض مديرى المدارس على قبول التجديد والتغيير وتبنى المستحدثات الجديدة فى علوم الإدارة والتكنولوجيا الحديثة، وتطويعها لخدمة العملية التعليمية، مما يفقدهم الحماس فى تعلم الحاسب الآلى، والتدريب على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لإنجاز مهامهم الإدارية وتحسين أدائهم داخل المدرسة،وقد ترجع قلة رغبتهم إلى سهولة الأساليب التقليدية فى العمل.

– كثرة المهام الملقاة على عاتق مدير المدرسة، قد تمنعه من تطبيق المهارات والمعلومات؛ التى من الممكن أن يكتسبها من التدريب على التكنولوجيا. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها بعض الدراسات، مثل : دراستى «عزة جلال مصطفى[١٣]،و «عبد العظيم السعيد مصطفى» [١٤].

وجاء المؤشر (٤) : «معاملة الجميع على قدم المساواة، وعدم المفاضلة بينهم تبعاً للعلاقات الشخصية بأى منهم» فى المرتبة الثامنة والعشرين، بنسبة (٢٦٪). ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر : غياب القدوة الإدارية؛ التى

من أهم سماتها : العدالة، والمساواة فى الحقوق والواجبات، وتوزيع الأدوار والمسئوليات والاختصاصات على العاملين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة : «محمود عطا مسيل» التى أشارت إلى أن من السلبيات التى تعانى منها الإدارة المدرسية : المحاباة، والتحيز، والمحسوبية(١٥)، ولعل هذا له أثره السلبى على عدم تحقيق المؤسسة التعليمية لأهدافها؛ نظراً لشعور العاملين بعدم الرضا الوظيفى نتيجة سوء معاملة المدير لهم ومحاباته لبعض زملائهم، ومن ثم تسود مشاعر البغضاء بين الزملاء بعضهم البعض نظراً لعدم عدالة إدارة المدرسة معهم، ومن ثم ينعكس هذا على أداء المعلم داخل الفصل فى تعامله مع تلاميذه، وعدم مراعاته للفروق الفردية بينهم، ومن خلال الدراسة الميدانية والمقابلة الشخصية مع بعض المعلمين أكد معظم أفراد العينة من المعلمين حقيقة هذا الأمر، وأشاروا إلى أن هناك مظاهر كثيرة لعدم تحقيق الإدارة المدرسية للعدالة فيما بينهم، من أهمها ما يلى :

- المحاباة والمجاملة فى توزيع جدول الحصص.
- التشدد عند توقيع العقوبات على بعض المخالفين من المعلمين، والتغاضى والتساهل والتستر على أخطاء البعض من المقربين.
- المحاباة والمجاملة فى الحضور والانصراف، حيث يُسمح لبعض المعلمين بالخروج دون عذر مناسب فى حين لا يسمح لآخرين بذلك.
- المحاباة والمجاملة فى إعداد التقارير السنوية، ولا شك أن هذا مما يؤثر عليهم سلباً، ومن ثم على أدائهم داخل المدرسة بوجه عام، وداخل الفصل الدراسى بوجه خاص.

وجاء المؤشر (٩) : «استثمار المبنى المدرسى فى أنشطة مجتمعية مختلفة»، فى المرتبة الثلاثين، بنسبة (٢٣,٣٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر مدى الانفصال بين المدرسة والمجتمع، وأن الأنشطة التى تقدمها المدرسة لخدمة المجتمع أنشطة قاصرة فقط على الأنشطة الخاصة بمهرجان القراءة للجميع، والأنشطة الخاصة ببرامج محو الأمية، وتعليم الكبار.

وجاء المؤشر (١٤) : «توفير فرص للمعلمين للارتقاء المهنى من خلال آليات متنوعة مثل التدريب المهنى، والبعثات، وتبادل الخبرات» فى المرتبة الحادية والثلاثين، بنسبة (٢٠,٥٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر : ندرة برامج التنمية المهنية للمعلمين فى المدارس، وأنها لا تتم بشكل جيد، كما يعكس قلة الدور الذى تقوم به وحدات التدريب داخل المدارس حيث إنها لا تقوم بدورها فى تدريب المعلمين؛ وذلك بشهادة معظم المسئولين عنها فى معظم المدارس عينة الدراسة.

ومن المظاهر التى تؤكد ضعف قيام إدارة المدرسة بدورها فى التنمية المهنية للمعلمين ما يلى:

- قلة انعقاد ورش عمل داخل المدرسة لتدريب المعلمين على الجديد فى المناهج المطورة.

- قلة الزيارات الصفية بين المعلمين فى ذات التخصص؛ لتبادل المعارف والخبرات معهم بهدف إثراء الأداء الأكاديمى والثقافى للمعلم فى تخصصه، ولا شك أن هذا يترتب عليه قصور فى الأداء التدريسى للمعلم ولا سيما فى ظل التطورات الحادثة فى المجتمع.

ويستلزم هذا الأمر ضرورة إعادة النظر فى خطط وبرامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة «رضا عبد الستار عطية»(١٦)، ودراسة «أمل عثمان كحيل»(١٧).

وجاء المؤشر (٢٣) : «توفير الأنشطة المحفزة لطاقات التلاميذ وإبداعاتهم» فى المرتبة الثانية والثلاثين، بنسبة (١٩,٢٪)، ويمكن أن يعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

- قلة وعى بعض قيادات المدرسة الابتدائية بأهمية الأنشطة فى تشكيل شخصية الطفل وتنمية إبداعاته، وأنها جزء مكمل للمنهج الدراسى، وهذا ما تؤكده دراسة «ولاء محمود عبد الله»(١٨).

- قناعة بعض هؤلاء المديرين بأن هذه الأنشطة تعد مضيعة لوقت

التلميذ، ومن ثم فإن وجودها بالجدول الدراسى يكون وجوداً شكلياً فقط، فهى لا تمارس، وهذا ما تؤكده دراستا «محمود مصطفى الشال»[١٩]، و«أحمد كامل الرشيدى»[٢٠].

- قلة الوقت المخصص للأنشطة.
- قلة وجود أماكن وحجرات لممارسة الأنشطة.
- نقص الإمكانات المناسبة، بالإضافة إلى ضعف الميزانية المخصصة لمعظم الأنشطة، وهذاما تؤكده دراسة «سالم القرشى»[٢١].

وجاء المؤشر (١٥) : « تصميم وتنفيذ برامج لحديثى التعيين تزيد من قدراتهم ومهاراتهم» فى المرتبة الثالثة والثلاثين، بنسبة (١٢,٣٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر : عدم كفاءة الإدارة المدرسية فى توفير برامج التنمية المهنية للمعلمين حديثى التعيين، وكذلك عدم تشجيع المعلمين من ذوى الكفاءة فى التخصص الواحد على عمل محاضرات تساعد المعلمين الجدد فى شرح مادة تخصصهم، كما يعكس ذلك قصور وحدة التدريب داخل المدارس فى القيام بدورها فى تدريب المعلمين، وبخاصة المعلمين الجدد وحديثى التعيين، بل ويؤكد أن التدريبات التى تقوم بها هذه الوحدة هى تدريبات شكلية تتم على الورق، ولا تأخذ حيز التنفيذ الفعلى.

المحور الثالث : المناهج الدراسية

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة المناهج الدراسية فى المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (١٣) مؤشراً، وقد جاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٢٨)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين، حول مدى تحقق مؤشرات جودة المناهج الدراسية فى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة٪	الترتيب
١	١٧	٢٠	٢٠	٥٧	٣٩	١١
٢	١٦	٢٣	٢٦	٦٥	٤٤,٥	٧
٣	١٣	١٤	١٠	٣٧	٢٥,٣	١٢
٤	١٠	٨	١١	٢٩	١٩,٩	١٣
٥	١٦	٢٠	٢٢	٥٨	٣٩,٧	٩
٦	١٨	٢٣	٢٧	٦٨	٤٦,٦	٤
٧	٢٢	٢٤	٢٧	٨٢	٥٦,٨	٣
٨	١٦	٢٤	١٨	٥٨	٣٩,٧	٩
٩	١٧	٣٣	١٨	٦٨	٤٦,٦	٤
١٠	١٦	٢٦	٢٢	٦٤	٤٣,٨	٨
١١	١٨	٢٥	٢٤	٦٧	٤٥,٩	٦
١٢	٢٠	٣٩	٣٢	٩١	٦٢,٣	١
١٣	١٧	٣٧	٣١	٨٥	٥٨,٢	٢

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

جاء المؤشر (١٢) : «توافر الأنشطة الخاصة بالتفكير الفردى وبالتفكير الجماعى» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٦٢,٣٪)، وقد ذكر بعض أفراد العينة أن المعلم يكلف تلاميذه – من خلال ملف الإنجاز – بالقيام بأنشطة مصاحبة للمنهج، وتكون بعض هذه الأنشطة فردية، يقوم بها تلميذ واحد، فى حين يكون بعضها الآخر أنشطة جماعية، يشترك فى القيام بها مجموعة من التلاميذ.

وجاء المؤشر (١٣) : «احتواء المنهج على أساليب متعددة للتقويم تتناسب مع أهدافه» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٥٨,٢٪)، ويعكس هذا – ولا شك – : عدم تضمين المناهج بأساليب متعددة للتقويم تتناسب مع الأهداف الموضوعة لهذه المناهج؛ وذلك أنه وعلى الرغم من أن معظم المناهج فى الفترة الأخيرة

قد تم تطويرها بحذف بعض الموضوعات منها، وإضافة موضوعات أخرى جديدة، إلا أنها ما زالت تعانى من كثرة التفصيلات، بل ويغلب عليها مخاطبة الذاكرة دون التفكير، ومن ثم انصبت أساليب التقويم المضمنة بعد كل درس على الجانب العقلى، ولم تهتم بتقويم مدى اكتساب التلاميذ للمهارات المرتبطة بموضوع الدرس، كما لم تهتم بتقويم مدى اكتساب التلاميذ للسلوكيات والقيم الإيجابية المتضمنة فى كل درس.

وجاء المؤشر (٧) : «يطرح المنهج أسئلة تستثير تفكير التلاميذ» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٥٦,٨٪) وهذه النسبة تعبر عن مستوىً منخفض من الأداء، وهذا مما يؤكد أن غالبية المناهج الحالية على الرغم من تطويرها فى الآونة الأخيرة إلا أن هذا التطوير كان قليلاً بالقياس بأهداف التعليم والآمال المعقودة عليه، فما زالت المناهج تقليدية ويغلب عليها مخاطبة الذاكرة دون التفكير، ولا تشجع تطبيق مداخل التعليم المستندة إلى البحث والاستقصاء؛ وبالتالى ينعكس هذا بدوره على التلميذ الذى يردد هذه المعلومات، كالببغاء، ويحفظها لحين استرجاعها فى وقت الامتحان، ثم ينساها بعد ذلك.

كما يدل انخفاض تحقق هذا المؤشر على مدى قصور المناهج الدراسية الحالية فى تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية لدى التلاميذ، وهذا ما أكدته دراسة «محمد حسنين العجمى»[٢٢]. ولا شك أن هذا الأمر يتطلب إعادة النظر فى المناهج المطورة وغير المطورة، باعتبارها مجالاً هاماً من مجالات الإصلاح المدرسى بل وخطوة من خطوات تجويد وتحسين المدرسة الابتدائية.

وجاء المؤشر (٦) : «الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية بالإضافة إلى الجانب النظرى» «فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٤٦,٦٪)، ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يؤكد غلبة الطابع النظرى على المناهج الدراسية وانفصالها عن الحياة، وأن هذه المناهج تفتقد دورها فى تلبية متطلبات المتعلم، فهى بعيدة كل البعد عن بيئته؛ ومن ثم فهى لا تعده للتعامل مع المواقف الحياتية فى البيئة، كما أن ما يدرسه المتعلم ليس له صدى فى الواقع ومن ثم فسرعان ما ينسى

المتعلم المعلومة بمجرد الانتهاء من الامتحان.

وجاء المؤشر (٨) : «تنمية مهارات التعلم الذاتى وارتياد المكتبة لدى التلاميذ» فى المرتبة التاسعة، بنسبة (٣٩,٧٪) ويشير انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى : أن غالبية المناهج الدراسية تركز على جانب الحفظ والاستظهار ومخاطبة الذاكرة دون التفكير، وأنها لا تشجع على القراءة والبحث والاستقصاء والتعلم الذاتى والحصول على المعلومات من مصادر مختلفة غير الكتاب المدرسى، مما يدل على تركيز محتوى المناهج على حشو الأذهان بالمعلومات وإهمال ممارسة القدرات والمهارات العقلية العليا : (النقد - والتحليل - وحل المشكلات)، وهى الأدوات اللازمة للتعلم الذاتى والتعلم المستمر، وهذا ما أكدته دراسة «محمد حسنين العجمى»[٢٣].

ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى : قلة اهتمام واضعى المناهج وصانعى القرار بمراعاة البعد المستقبلى فى تكوين جيل من العلماء والمفكرين القادرين على الرقى والنهوض بالمجتمع فى المستقبل. ولا شك أن فى هذا قتلاً لكثير من المواهب والقدرات الكامنة فى نفوس بعض التلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية الهامة.

وجاء المؤشر (١) : «مواكبة المحتوى للتطورات العلمية المتجددة» فى المرتبة الحادية عشرة، بنسبة (٣٩٪)، ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يدل على أنه على الرغم من وجود تغيير وتطوير فى المناهج، إلا أنها ما زالت تفتقر إلى الموضوعات التى تخدم القضايا المحلية والعالمية، كما أنها لا تواكب التطورات العلمية المتجددة.

وهذا يعكس ضعف تلبية المناهج الحالية لحاجات ومتطلبات التلاميذ فضلاً عن ضعف مسايرتها للاتجاهات العالمية الحديثة، وخاصة فى مجالات التعلم الذاتى، والإقبال على الأعمال والمهارات اليدوية. ويعنى هذا : قصور المناهج الحالية عن تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية لدى التلاميذ والتى يحتاجها مجتمعنا فى المستقبل.

وجاء المؤشر (٣) : «تلبية المنهج لاحتياجات التلاميذ ومتطلبات نموهم المتكاملة» فى المرتبة الثانية عشرة، بنسبة (٢٥,٣٪)، ويدل انخفاض تحقق هذا المؤشر على أن المناهج المطورة ما زالت تركز على جانب واحد فقط من جوانب شخصية التلميذ، وهو : الجانب المعرفى، فى حين تُهمل باقى الجوانب بالرغم من أهميتها فى هذه المرحلة المبكرة من عمر الطفل، كما أنها تفتقر إلى الوسائل والأساليب التى تؤدى إلى تنمية شخصية الطفل تنمية متكاملة متوازنة، من خلال تهيئة المناخ اللازم لإكسابه المهارات والجوانب السلوكية واكتشاف المواهب والقدرات، والعمل على صقلها وتنميتها.

وجاء المؤشر (٤) : «مناسبة المحتوى لقدرات التلاميذ» فى المرتبة الثالثة عشرة والأخيرة، بنسبة (١٩,٩٪)، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى : قلة وعى خبراء المناهج بقدرات التلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية الهامة ومراعاة ذلك عند وضع المناهج الدراسية، وهذا ما أكده معظم أفراد العينة من المعلمين؛ حيث ذكروا أن : «الخبراء والاستشاريين واضعى المناهج ليسوا على علم ودراية باحتياجات التلاميذ وقدراتهم فى تلك المرحلة؛ لأنهم لا يعملون فى ميدان التربية والتعليم، وهم غير ذوى صلة مباشرة بهؤلاء التلاميذ، وعلى حد تعبير بعضهم : إن «خبير المنهج هو أستاذ مناهج أكاديمى متخصص فى وضع المناهج، ولكنه لم يمسك طباشيرة ويشرح هذه الدروس التى يُضمنها فى المنهج للتلاميذ، ويعرف ردود أفعالهم عليها، ومدى استيعابهم لها، ويقيس تحصيلهم بشأنها، ومن ثم فإنه ينبغى على صانعى القرار إشراك المعلمين والأخذ بآرائهم فى وضع المناهج واختيارها، ومعرفة مدى مناسبتها لهؤلاء التلاميذ قبل تعميمها وتطبيقها فى مدارسنا»(*).

ومن التحليل السابق لمؤشرات هذا المحور، يتضح أن هناك قصوراً فى

(*) مقابلة شخصية مع بعض المعلمين فى مدارس :

– مدرسة عمر بن الخطاب للتعليم الأساسى (ابتدائى) التابعة لإدارة قليوب التعليمية.

– كفر النخلة للتعليم الأساسى (ابتدائى) التابعة لإدارة طوخ التعليمية.

المناهج الدراسية المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولا شك أن هذا يتطلب إعادة النظر فى المناهج المطورة وغير المطورة باعتبارها خطوة ضرورية ومجالاً هاماً من مجالات إصلاح وتطوير أداء المدرسة الابتدائية.

المحور الرابع : المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق المؤشرات الخاصة بجودة المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية بمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة القليوبية، ويندرج تحت هذا المحور (٧) مؤشرات، يوضحها الجدول التالى :

جدول (٢٩)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين، حول مدى تحقق مؤشرات جودة المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة٪	الترتيب
١	١٨	٣٧	٤٠	٩٥	٦٥,١	٢
٢	١٦	٤٣	٣٨	٩٧	٦٦,٤	١
٣	١٤	٣٨	٢٧	٧٩	٥٤,١	٤
٤	١٣	٣٦	٢١	٧٠	٤٧,٩	٦
٥	١٨	٣٩	٣٧	٩٤	٦٤,٤	٣
٦	١٦	٣٤	٢٧	٧٧	٥٢,٧	٥
٧	٤	١٣	١٠	٢٧	١٨,٥	٧

من تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٢) : «يسود بالمدرسة جو من الاحترام والثقة المتبادلة بين التلاميذ والهيئة التدريسية» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٦٦,٤٪)، ويعزى ارتفاع تحقق هذا المؤشر إلى : أساليب التنشئة الاجتماعية والدينية فى محيط كل من الأسرة والمدرسة والتى تحث الأبناء على ضرورة احترام الآخرين – وخاصة الأكبر سناً – واحترام المعلمين، كما قد يكون للمعلم القدوة فى هذه المرحلة

أثره الإيجابى فى تشكيل شخصية الطفل؛ فكثيراً ما يتأثر الطفل بمعلمه فى هذه المرحلة أكثر من تأثره بوالديه، وهذا ما تؤكده دراسة «طلال سعد الحربى»[٢٤] كما يقوم المعلم بدور هام فى إكساب التلاميذ هذه القيمة، حيث يحتضنهم ويتعامل معهم جميعاً كأبنائه، ويحرص عليهم، ويهتم بهم، ويعمل على التقرب منهم، ويتعرف على مشكلاتهم، ويشجعهم على الحضور إلى المدرسة، ويحببهم فى المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها، ويحاول إزالة الرهبة والخوف من نفوسهم، وإقامة علاقات حميمة معهم، وبخاصة أطفال الصف الأول الابتدائى، الذين تركوا المنزل لأول مرة للذهاب إلى المدرسة بعيداً عن الأسرة، ومن الدارسات التى تؤكد ذلك : دراسة «أحمد الزغبى»[٢٥]، ودراسة «عثمان على حسن»[٢٦]، ودراسة «كوثر توفيق»[٢٧].

كما يمكن إرجاع اكتساب التلاميذ لقيمة الاحترام والثقة المتبادلة إلى تمكن المعلم من مادته وأسلوبه الجيد فى التدريس، وعلاقته الإنسانية بهم، وهذا ما تؤكده دراسة : «سام عمار»[٢٨].

ولا شك أن هذا يكون له أثره الإيجابى على هؤلاء الأطفال، حيث يقبلون على الحياة المدرسية بدون خوف، ومن ثم يتولد لديهم حب المعلمين وتقديرهم واحترامهم، ولا شك أن توافر جو من الاحترام والثقة المتبادلة بين التلاميذ والمعلمين يعد متطلباً هاماً لنجاح عملية التواصل فيما بينهم ومن ثم نجاح عملية الاتصال الصفى؛ والتى تؤثر – بالضرورة – على تحسين الأداء التدريسى للمعلم، وعلى تحسين أداء التلاميذ، وهذا ما تؤكده دراسة «عبد الرحمن الأحمد، وكوثر حبيب»[٢٩].

وجاء المؤشر (١) : «يتوافر بالمدرسة مناخ مدرسى يسوده التنظيم والأمان» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٦٥,١٪)، ويعزى ارتفاع تحقق هذا المؤشر إلى وجود الإدارة الحازمة فى بعض المدارس عينة الدراسة؛ والتى تستطيع أن تقود العمل وتُنَظِّمه بشكل يؤدى إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

وجاء المؤشر (٥) : «وجود علاقات طيبة بين الجميع فى المدرسة يغلب عليها التعاطف والود». فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٦٤,٤٪)، وقد يكون السبب فى ارتفاع تحقق هذا المؤشر هو أساليب التنشئة الاجتماعية والخلقية لهيئة التدريس وكذلك التلاميذ، وكذلك تمسك المعلمين بالقيم الأخلاقية وأخلاقيات وآداب مهنة التدريس، وفى هذا الصدد أشار بعض المعلمين إلى أنه «على الرغم من وجود صراعات بين البعض نتيجة عدم عدالة الإدارة المدرسية معهم؛ أو نظراً للتنافس على الدروس الخصوصية، إلا أنه فى النواحى الإنسانية تجدنا يداً واحدة متعاونين فيما بيننا».

فى حين جاء المؤشر (٤) : «انتشار ثقافة العمل الجماعى التعاونى فى كافة ميادين ومجالات العمل المدرسى» فى المرتبة السادسة، بنسبة (٤٧,٩٪) وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر لدى أفراد العينة إلى ما يلى :

- طبيعة المناخ المدرسى نفسه، ذلك أن الأنشطة الجماعية داخل المدرسة هى التى تنمى هذه الثقافة لدى المعلمين والعاملين؛ حيث وجد أن السلوك القيادى البناء داخل المدرسة يكون له أعظم الأثر على الإنجاز الجماعى. وهذا ما أكدته دراسة «فتحى عبد الرسول محمد» حيث أشارت إلى أهمية قيمة التعاون، والعمل بشكل جماعى بين الإدارة والمعلمين، وأوضحت أن مديرى المدارس الابتدائية فى حاجة إلى استغلال هذه القيمة فى اجتماعاتهم مع المعلمين فى المدرسة؛ لأن ذلك يفسح أمامهم مجال التفكير، ويؤدى إلى التلاقح الفكرى من أجل صالح العملية التعليمية[٣٠].

- غياب القدوة الإدارية التى لا تُشَجِّع العاملين على أداء العمل بشكل جماعى لتوفير الوقت والجهد المبذول فى إتمام الأعمال المكلفين بها، بدلاً من أدائها بشكل فردى، وربما يرجع ذلك إلى فقدان الثقة بين إدارة المدرسة وبعض المعلمين، ومن ثم لا تكلفهم بأية أعمال للمشاركة، وهذا ما تؤكده دراسة «منال عبد الفتاح»[٣١].

- انشغال المعلمين كل فى تخصصه بعمله، وبأعباء المهنة والمادة

الدراسية التى يقوم بتدريسها، فضلاً عن العبء الإضافى لملف الإنجاز.

ولا شك أن انخفاض تحقق هذا المؤشر لدى عينة الدراسة ينعكس سلباً على العملية التعليمية؛ وذلك لأن التعاون وانتشار ثقافة العمل الجماعى فى محيط المدرسة يسهمان فى تبادل الخبرات، على نحو يؤدى إلى تضافر الجهود من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والارتقاء بها.

وجاء المؤشر (٧) : «تتوافر بيئة مدرسية محفزة للإبداع» فى المرتبة السابعة والأخيرة، بنسبة (١٨,٥٪). وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى ما يلى :

- طبيعة المناخ التنظيمى السائد بالمدرسة، وغياب القدوة الإدارية التى لا تعامل الجميع على قدم المساواة، ولا تهتم بمشاكل العاملين بل ولا تهيئ المناخ الذى يشجع على بذل الجهد وتحقيق أهداف العملية التعليمية والارتقاء بها، وهذا ما تؤكده دراسة «عوض الله سليمان محمد»[٣٢].

- نقص الخدمات التى تقدمها المدرسة للتلاميذ والبيئة والمجتمع المحلى.

- طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، وانتشار الصراعات بين العاملين والإدارة، وهذا ما تؤكده دراسة «جمال أبو الوفا»[٣٣].

- ضعف مشاركة المعلمين لإدارة المدرسة فى اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير العمل المدرسى.

- ضعف قدرة الإدارة المدرسية على قبول التجديد والتغيير والمرونة فى العمل، وعدم استغلال القدرات الابتكارية لدى بعض المعلمين والعاملين فى تطوير العمل المدرسى، وهو ما تؤكده دراسة «رضا عبد الستار عطية»[٣٤].

- القيادة الديكتاتورية؛ التى تستبد برأيها فى القرارات، ولا تشرك العاملين والمعلمين فى اتخاذ هذه القرارات، أو تفويضهم فى بعض سلطاتها؛ لتعويد هؤلاء المعلمين على كيفية القيادة باعتبار أنهم سوف يكونون قادة العمل فى المستقبل، وهذا ما تؤكده دراسة «منال رشاد عبد الفتاح»[٣٥].

- نقص الإمكانات المادية والأدوات والوسائل التعليمية والتجهيزات

وغيرها، واللازمة للوفاء بالتزامات التطوير الحقيقى، وهذا ما تؤكده دراسة «رمضان أحمد عيد، وحسام إسماعيل هيبة»[٣٦].

- ارتفاع كثافة الفصول؛ والتى تؤدى إلى صعوبة ضبط المعلم لإدارة الفصل؛ مما يؤثر -سلباً- على الأداء التدريسى للمعلم، وعلى تحصيل التلاميذ.

- تدنى الأوضاع المادية والاجتماعية لمعلمى المرحلة الابتدائية.

المحور الخامس : الموارد المالية (التمويل)

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الموارد المالية والتمويل والإنفاق على التعليم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية؛ وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين، ويشتمل هذا المحور على (٧) مؤشرات، وقد جاء ت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٣٠)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين، حول مدى تحقق مؤشرات جودة الموارد المالية (التمويل) بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٢ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة٪	الترتيب
١	١٢	٣١	٢٤	٧٧	٥٢,٧	١
٢	٨	٣٠	٢٩	٦٧	٤٥,٩	٢
٣	٨	١٥	٢١	٤٤	٣٠,١	٣
٤	٧	١١	٧	٢٥	١٧,١	٤
٥	٣	٩	٥	١٧	١١,٦	٥
٦	٣	٥	٣	١١	٧,٥	٦
٧	١	-	١	٢	١,٤	٧

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (١) : «مراعاة خطة صرف ميزانية المدرسة للاحتياجات المدرسية فى ضوء الموارد المالية المتاحة» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٥٢,٧٪)،

ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر سوء توزيع الميزانية على عناصر المدرسة تبعاً للأولويات، فنجد مثلاً : أن الميزانية المخصصة للأنشطة المدرسية فى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى لا تكاد تذكر على الرغم من أهمية ممارسة الأنشطة المدرسية للأطفال فى هذه المرحلة التعليمية الهامة ، ولا سيما أن الطفل فى هذه المرحلة يحتاج بجانب تعلمه لمبادئ القراءة والكتابة والحساب البسيطة إلى ممارسة الأنشطة واللعب لتفريغ طاقاته؛ حتى لا يشعر بأن المدرسة قد حرمته من طفولته التى يعيشها مع أسرته فى المنزل.

ولعل الدراسة الميدانية التى أجراها المؤلف ومقابلته لأخصائىّ الأنشطة المختلفة من : تربية فنية، وموسيقية، واقتصاد منزلى، ....إلخ قد أكدت مدى نقص المخصصات المالية للأنشطة، وكذلك مدى معاناة المدارس من نقص الأدوات والتجهيزات اللازمة لممارسة الأنشطة، وذلك نتيجة نقص الميزانية الخاصة بالنشاط فى هذه المرحلة الهامة.

وجاء المؤشر (٢) : «توافر القدرة على تحديد أخطار العجز المالى التى تواجه المدرسة» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٤٥,٩٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر : ضعف قدرة إدارة المدرسة الابتدائية على تحديد أخطار العجز المالى التى قد تواجه المدرسة. وقد يرجع ذلك إلى ما يلى :

- قلة تدريب القيادات المدرسية على وضع خطط لمواجهة الأزمات المالية.

- ضعف التعاون والتنسيق بين إدارة المدرسة، والمسئولين المختصين بالأمور المالية فى المدرسة.

- ضعف قدرة إدارة المدرسة على وضع خطط لمواجهة الأزمات المالية داخل المدرسة.

- ضعف قدرة إدارة المدرسة على تفعيل الدور الذى يقوم به مجالس الأمناء والآباء والمعلمين فى مناقشة القضايا التى تخص التلاميذ، وكذلك الأزمات المالية التى تتعرض لها المدرسة بنقص بعض الأدوات والتجهيزات،

وتشجيع أولياء الأمور من الأغنياء ورجال الأعمال على الإسهام فى التغلب على ذلك بتقديم مساعدات مادية أو عينية لحل هذه المشكلات بما يعود بالنفع على أبنائهم، وعلى جميع التلاميذ. وينعكس هذا - ولا شك -على تطوير أداء المدرسة وتحسين جودتها.

وجاء المؤشر (٣) : «إمكانية توفير تمويل إضافى خارجى من خلال الجهود الشعبية لدعم أنشطة التعليم والتعلم المدرسية» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٣٠,١٪). ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يؤكد ضعف مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلى فى تمويل التعليم، وقد يرجع ذلك إلى ما يلى:

- ضعف ثقة أعضاء المجتمع المحلى، وكذا رجال الأعمال وأولياء الأمور فى الدور الذى تقوم به المدرسة لخدمة المجتمع.

- قلة الوعى المجتمعى، واعتقاد أفراد المجتمع المحلى بأن التبرعات التى يقدمونها للمدرسة لا توجه إلى المجالات التى تخصص من أجلها.

- أن معظم رجال الأعمال يفضلون القيام بأعمال الخير، والتبرع لإقامة المساجد، أو التبرع لدور الأيتام وليس للمدارس، وهذا ما أكدته دراسة : «وفاء عبد الفتاح»[٣٧]

- قناعة الأفراد بأن الدولة هى المسئولة عن توفير الخدمات التى تحتاجها العملية التعليمية.

- الضغوط الاقتصادية الواقعة على عاتق الأسرة المصرية، والناجمة عن المصاريف الباهظة التى توجه إلى الدروس الخصوصية، قد تكون أحد الأسباب التى تمنع أولياء الأمور من المشاركة فى تمويل التعليم.

- ضعف قدرة إدارة المدرسة على استثارة دافعية أفراد المجتمع وأولياء الأمور نحو المشاركة فى تمويل التعليم، ولا سيما أثناء اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

وجاء المؤشر (٦) : «تخصيص موارد مالية كافية لدعم الخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية «فى المرتبة السادسة، بنسبة (٥,٧٪)، وتتفق هذه النتيجة

مع ما أوردته دراسة «رضا عبد الستار عطيه»؛ والتى أشارت إلى ضعف المخصصات المالية الموجهة إلى عناصر الجودة النوعية فى التعليم؛ مما يؤدى إلى ضعف مخرجاته ونواتجه، وإلى إعداد أجيال من المتعلمين تعليماً لفظياً ومن ثم يكونون غير قادرين على تحمل أعباء التنمية[٣٨]. ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يعكس عدم اهتمام المسئولين وصانعى القرار بالأنشطة المدرسية والخدمات الطلابية داخل المدارس الابتدائية، وقد يرجع ذلك إلى:

- قناعة بعض المسئولين بعدم أهمية الأنشطة المدرسية واعتقادهم الخاطئ بأن الأنشطة المدرسية مجال لإهدار الوقت، ويترتب على هذا : عدم توفير التمويل اللازم لشراء الأدوات والتجهيزات لممارسة الأنشطة المدرسية، فالميزانية الخاصة به محدودة، كما أن معظم الأنشطة التى تُمارَس فى بعض المدارس تعتمد على المصروفات التى يدفعها التلاميذ لأخصائى النشاط لشراء الأدوات اللازمة للقيام به، وهذا ما تؤكده دراسة «ولاء عبد الله»[٣٩]، وعليه فإنه ينبغى إعادة النظر فى اعتماد الميزانيات التى تفى بمتطلبات الأنشطة فى المدارس، ولا سيما فى هذه المرحلة التعليمية الهامة؛ التى يحتاج فيها الطفل لممارسة الأنشطة.

وجاء المؤشر (٧) : «الحوافز المالية للإدارة المدرسية والمعلمين كافية لإصلاح أحوالهم المادية» فى المرتبة السابعة والأخيرة، بنسبة (١,٤٪)۰ ويشير انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى ضعف الرواتب والحوافز المالية المخصصة للمعلمين والهيئة الإدارية وعدم كفايتها؛ وذلك لإصلاح أحوالهم المادية۰ فعلى الرغم من تطبيق كادر المعلمين، إلا أنه توجد شكاوى متكررة من قبل العاملين والمعلمين بحقل التربية والتعليم مؤداها : أنه ما زالت الرواتب والحوافز المالية لهم غير كافية لتوفير حياة كريمة لهم ولأسرهم۰

وقد يرجع ذلك إلى :

- الأزمة الاقتصادية العالمية والمحلية؛ والتى أثرت على ارتفاع الأسعار وانخفاض نسبة المخصص من السلع، وتقليص الدعم، وانخفاض الأجور وهذا ما أكدته دراسة «عبد اللطيف محمود محمد»[٤٠].

– الظروف المجتمعية التى يتعرض لها المعلم اليوم، والتى فرضت عليه تحدياتٍ تتعلق بتزايد أعباء المعيشة، والتى ترتب عليها لجوء معظم المعلمين إلى إعطاء الدروس الخصوصية، مع علمهم وإيمانهم بتجريم هذه الدروس الخاصة، فضلاً عن قيام بعضهم بالبحث عن مهن أو حرف أخرى إلى جانب التدريس؛ نظراً لعجز دخل المعلم – من مهنة التدريس – عن سد حاجاته الضرورية؛ مما انعكس بالسلب على رضا المعلم عن عمله، وعلى كفاءته وأدائه داخل الفصل مع تلاميذه، ومن ثم أدى إلى تثبيط دافعيته نحو الإصلاح والتطوير والتجديد، وبذلك تحول المعلمون إلى قوى معارضة ومقاومة للإصلاح والتطوير[٤١]. وهذا مما يؤثر سلبياً على عدم تحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة «ناصر محمد عامر»، حيث أشارت إلى أن المعلم الذى يعيش فى وضع اقتصادى مقبول يُمَكِّنه من العيش بكرامة، من السهل أن نتوقع منه أخلاقيات رفيعة والتزاماً أكيداً بقواعد وأسس المهنة، وفى المقابل فإن ضعف مستوى الأجور وعدم توافر الحوافز الإيجابية قد يؤدى إلى عدم الانتظام فى العمل، والبحث عن أعمال إضافية خارج العمل الرسمى[٤٢]؛ الأمر الذى يتطلب ضرورة إعادة النظر فى دخل المعلمين، والعمل على زيادته لتوفير حياة كريمة لهم. ولن يتأتى هذا إلا مع الإيمان بأن حجر الزاوية فى إصلاح التعليم هو : إصلاح حال المعلم من كافة النواحى – مادياً ومعنوياً – على نحو يشجعهم على مزيد من العطاء وإتقان العمل وجودة الأداء، وتقبل أفكار التطوير، والمشاركة فيه من أجل صالح العملية التعليمية، وصالح أبناء هذا المجتمع بأسره.

المحور السادس : مصادر المعرفة والتعلم

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة مصادر المعرفة والتعلم من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (٥) مؤشرات، وجاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٣١)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين، حول مدى تحقق مؤشرات جودة مصادر المعرفة والتعلم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة٪	الترتيب
١	١٦	١٨	٢٥	٥٩	٤٠,٤	٢
٢	٥	١٠	٤	١٩	١٣	٥
٣	١٦	٢٦	١٨	٦٠	٤١,١	١
٤	٣	١٧	٨	٢٨	١٩,٢	٤
٥	١١	١٦	٨	٣٥	٢٤	٣

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٣) : «توافر وسائط للتعلم الإلكترونى» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٤١,١٪)، ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يشير إلى افتقار معظم مدارس – عينة الدارسة – إلى وجود وسائط التعلم الإلكترونى وأجهزة الحاسب الآلى، كما أن كثيراً من المدارس – التى توجد بها بعض الأجهزة– تفتقر إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة واستخدام مصادر التعلم فى التدريس؛ حيث إنها تعتمد على الأساليب التقليدية؛ التى لا تتعدى استخدام السبورة والطباشير.

وعلى الرغم من أهمية توافر أجهزة الحاسب الآلى ومصادر التكنولوجيا الحديثة فى المدارس، إلا أن الأجهزة المتاحة داخل هذه المدارس لا تكفى أعداد التلاميذ الموجودة بكل مدرسة، وأن معظم الأجهزة المتاحة إما معطلة، أو غير كافية للكثافة الطلابية المرتفعة داخل المدارس، كما أن معظم المسئولين عن هذه الأجهزة غير مدربين على استخدامها وصيانتها، فضلاً عن أن معظم هذه الأجهزة مخزنة، ولا يتم توظيفها لخدمة العملية التعليمية خوفاً عليها من التلف؛ لأنها عهدة.

وربما يرجع نقص توافر وسائط التعلم الإلكترونى بالمدارس إلى :

– نقص التمويل والمخصصات المالية لشراء الأجهزة الحديثة ووسائط

التعلم الإلكترونى؛ التى تحتاجها معظم المدارس.

– قلة تجهيز معظم المدارس، وبخاصة المدارس المبنية على الطراز القديم أو المدارس المستأجرة، أو المدارس التى تعمل على فترتين، لاستقبال الأجهزة الحديثة، أو عدم وجود أماكن بها لوضع هذه الأجهزة وتوظيفها واستخدامها، بالإضافة إلى وجود عجز فى المتخصصين والفنيين داخل هذه المدارس.

وجاء المؤشر (١) : «وجود قاعدة بيانات متكاملة لخدمة مجالات تطوير العمل المدرسى» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٤٠,٤٪)، وهذه النتيجة تؤكد أن معظم المدارس –عينة الدراسة– تفتقر إلى وجود قواعد بيانات متكاملة وشاملة لخدمة عمليات ومجالات إصلاح العمل المدرسى وتطويره، وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى ما يلى :

– قلة توافر أجهزة الحاسب الآلى المتطورة والبرمجيات الحديثة داخل هذه المدارس لعمل هذه القاعدة.

– معظم الأجهزة الموجودة داخل هذه المدارس معطلة، ولا توجد صيانة لها.

– قناعة إدارة المدرسة وتفضيلها للطرق التقليدية فى إدخال البيانات.

– نقص الكوادر المؤهلة والمدربة على القيام بهذا العمل، وهذا ما أكدته دراسة «عنتر عبد العال»[٤٣].

– صعوبة نقل المعلومات الورقية إلى النظام الإلكترونى، والتغير فى مهام وبنية بعض الإدارات، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة «أحمد غنيم»[٤٤].

– جهل معظم أعضاء المجتمع المدرسى بالتكنولوجيا الحديثة؛ حيث إنهم لا يملكون المعرفة الكافية بالتطوير الجديد.

وجاء المؤشر (٢) : «عقد ورش عمل لإكساب المعلمين والعاملين مهارات توظيف التكنولوجيا فى التعليم والتعلم» فى المرتبة الخامسة والأخيرة، بنسبة (١٣٪)، ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يعكس قلة اهتمام معظم مدارس عينة

الدراسة بتوظيف التكنولوجيا الحديثة فى التعليم والتعلم. وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى ما يلى:

- قلة وجود حوافز مادية ومعنوية من قبل الإدارة المدرسية لعقد مثل هذه الندوات وورش العمل داخل المدارس.
- ضعف قيام وحدة التدريب داخل المدارس بدورها فى تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا فى عمليتى التعليم والتعلم.
- قلة وجود أماكن مهيئة لتدريب المعلمين والعاملين على هذه التكنولوجيا.
- نقص الكوادر المؤهلة داخل المدرسة، أو خارجها لتدريب المعلمين على استخدام هذه التكنولوجيا فى العملية التعليمية.
- ضيق الوقت وعدم توافر الوقت الكافى أثناء اليوم الدراسى لعقد مثل هذه الندوات وورش العمل.

المحور السابع : الخدمات الطلابية والأنشطة

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الخدمات الطلابية والأنشطة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (٤) مؤشرات وقد جاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٣٢)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين حول مدى تحقق مؤشرات جودة الخدمات الطلابية والأنشطة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مج ت	النسبة٪	الترتيب
١	١١	٢٨	٢٣	٦٢	٤٢,٥	١
٢	١١	١٥	١٤	٤٠	٢٧,٤	٢
٣	٧	١٣	١٤	٣٤	٢٣,٢	٣
٤	٢	١٢	١٥	٣٠	٢٠,٥	٤

من تحليل البيانات الواردة بالجدول السابق، يتضح ما يلى:

جاء المؤشر (١) : «تنوع الأنشطة والخدمات التى تقدمها المدرسة للتلاميذ» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٤٢,٥٪)، ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يعكس عدم اهتمام المدارس -عينة الدراسة -بتنويع الأنشطة والخدمات المقدمة للتلاميذ، واقتصارها على نشاط أو نشاطين على الأكثر، وذلك بقدر توافر الإمكانات المتاحة للنشاط، واقتصار هذه الأنشطة والخدمات على المجالات التالية :

١-مجال الإرشاد النفسى للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية : كالعنف، والعدوانية، والسرقة...إلخ.

٢-مجال التربية الاجتماعية، وما تقدمه من خلال تنظيم الرحلات المدرسية التعليمية أو الترفيهية؛ والتى لا تتم غالباً إلا مرة واحدة فى العام الدراسى، بل قد لا يتواجد هذا النشاط مطلقاً خلال العام الدراسى، وكذلك التعرف على ذوى الاحتياجات الخاصة من الأيتام والمعوقين، والتنسيق مع إدارة المدرسة ورجال الأعمال وأهل الخير ومؤسسات المجتمع المدنى لرعايتهم وتقديم العون المادى لهم فى المناسبات(*).

٣- نشاط الصحافة المدرسية؛ ويكاد يقتصر - فقط - على الإذاعة المدرسية، وكذلك الأنشطة الموسيقية والمسرحية والفنية والرياضية والاقتصاد المنزلى والمجالات، وهذه تتم من خلال الحصص الدراسية.

هذا، وقد اتضح للباحثة - من خلال الدارسة الميدانية - أن غالبية هذه الأنشطة والخدمات غير مفعلة، وأن هناك قصوراً فى الخدمات والأنشطة التى تقدمها مدارس عينة الدراسة للتلاميذ، وقد يعزى ذلك إلى ما يلى :

- قلة الإمكانات وضعف ميزانية الأنشطة.

(*) مقابلة شخصية مع مسئول التربية الاجتماعية فى مجمع مأمون للتعليم الأساسى بقلما (ابتدائى)، وقد كان ذلك قبل الاحتفال بيوم اليتيم، وكان المسئول يقوم بالتجهيز لإقامة رحلة ترفيهية للأيتام، وقد ذكر : أن أحد رجال الأعمال قد تحمل تكاليف هذه الرحلة بالكامل، وذكر أنه سوف يتم تقديم وجبات وهدايا لهؤلاء الأطفال.

– قلة توافر الكوادر المؤهلة للعمل كأخصائىّ أنشطة بالمدارس(*)

– قناعة وإيمان بعض القيادات الإدارية والمعلمين بالمدارس بأن الأنشطة المدرسية ليست ذات أهمية، وأنها تعد مضيعة للوقت، وأنه لا جدوى منها على الرغم من أهميتها فى اكتشاف المواهب والقدرات فى هذه المرحلة العمرية الهامة.

وجاء المؤشر (٢) : «تحقيق برنامج الخدمات الطلابية داخل المدرسة لأهدافه بكفاءة» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٢٧,٤٪)، وربما يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

– قلة اهتمام إدارة المدرسة بتوفير كافة الخدمات للتلاميذ.

– ضعف قيام المسئولين وأخصائى الأنشطة والخدمات والمسئولين عن هذه البرامج الخدمية بدورهم المنشود فى تحقيق أهداف هذه الأنشطة والخدمات.

– نقص الإمكانات المادية والمخصصات المالية لتنفيذ الأنشطة، وتقديم الخدمات للتلاميذ من ذوى الاحتياجات والظروف الخاصة.

وجاء المؤشر (٣) : «وجود إجراءات ونظم كافية للإرشاد الطلابى» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٢٣,٣٪). ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر فى المرحلة الابتدائية إلى :

– ضعف قناعة الهيئة الإدارية والمسئوين بأهمية وجود إرشاد طلابى للتلاميذ فى هذه المرحلة، سواء أكان من خلال نشاط التربية الاجتماعية؛ والذى يقوم به الأخصائى الاجتماعى، أم من خلال الأخصائى النفسى؛ والذى يقدم إرشاداً نفسياً يحاول من خلاله تقديم علاج للمشكلات النفسية والسلوكية لبعض التلاميذ العدوانيين والمشاغبين.

(*) مقابلة شخصية مع أخصائيين أنشطة (مسرح) فى مدارس :

– عمربن عبد العزيز الابتدائية – أخصائية مسرح – معلمة لغة عربية.

– مدرسة بطا الابتدائية رقم (٢) – أخصائية مسرح – معلمة دراسات اجتماعية.

– وجود عجز فى المتخصصين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين المعنيين بتقديم الخدمات الطلابية للتلاميذ فى هذه المرحلة.

وأخيراً جاء المؤشر (٤) : «توافر سجلات خاصة بشكاوى وتظلمات التلاميذ متضمنة المحتويات وإجراءات العلاج» فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٢٠,٥٪)، وربما يعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر فى معظم المدارس –عينة الدراسة– إلى عدم اهتمام المسئولين فى الإدارة التعليمية وإدارة المدرسة على سواء بأهمية وجود صندوق وسجلات لشكاوى التلاميذ وتظلماتهم، وأن تكون هذه السجلات متضمنة لمحتوى المشكلة وأسبابها، وإجراءات وطرق علاجها.

المحور الثامن : الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين، ويشتمل هذا المحور على (٦) مؤشرات، وجاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٣٣)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين، حول مدى تحقق مؤشرات جودة الخدمات الصحية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مج ت	النسبة٪	الترتيب
١	١٤	٢٥	٢٠	٥٩	٤٠,٤	٣
٢	٢١	٣٧	٣٣	٩١	٦٢,٣	١
٣	١٠	١٣	١٥	٣٨	٢٦	٤
٤	٥	٩	١٦	٣٠	٢٠,٥	٥
٥	٢	٤	–	٦	٤,١	٦
٦	١٧	٣٤	٣١	٨٢	٥٦,٨	٢

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٢) : «وجود أدوات وتجهيزات مناسبة للإسعافات الأولية» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٦٢,٣٪)، ولعل ارتفاع تحقق هذا المؤشر يعكس

: مدى الاهتمام بالنواحى الصحية للتلاميذ فى هذه المرحلة العمرية الهامة من حياة الطفل؛ وذلك بتوفير أبسط الأدوات والتجهيزات المناسبة للإسعافات الأولية.

وجاء المؤشر (٦) : «توافر شروط الأمن والسلامة فى الأجهزة والكهرباء والأبواب وزجاج النوافذ والسلم، والأثاث المدرسى» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٥٦,٨٪)، ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يؤكد قلة توافر شروط الأمن والسلامة فى الأبنية والتجهيزات المدرسية، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر فى المدارس عينة الدارسة إلى :

- قلة اهتمام المسئولين بأعمال المتابعة والإصلاحات والصيانة المستمرة للأبنية والتجهيزات المدرسية.

- نقص برامج التوعية داخل المدرسة من قبل الإدارة والمعلمين؛ لتحذير الأطفال للابتعاد عن أماكن الخطر.

- قلة توافر لوحات إرشادية تحذيرية ترشد الأطفال إلى الابتعاد عن مواقع الخطر.

وجاء المؤشر (٤) : «وجود تعليمات وإرشادات صحية، بالمبنى المدرسى موجهة للتلاميذ وهيئة العاملين وغيرهم» فى المرتبة الخامسة، بنسبة (٢٠,٥٪)، ويدل انخفاض تحقق هذا المؤشر على عدم الاهتمام بنشر الوعى الصحى داخل المجتمع المدرسى؛ لتفادى الأمراض والأوبئة ومواجهة الأخطار التى قد تحدث فى المدرسة.

ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى ما يلى :

- قلة اهتمام إدارة المدرسة بنشر التوعية الصحية بين جميع أفراد المجتمع المدرسى.

- ضعف قيام المسئولين فى المدرسة بأدوارهم فى تقديم التوعية الصحية من خلال اللوحات الإرشادية لتوجيه التلاميذ والعاملين من خلال تعليمات الأمان؛ التى يجب إتباعها عند حدوث الأمراض.

وجاء المؤشر (٥) : «وجود دليل أو كتيب للصحة والسلامة يوزع على جميع تلاميذ المدرسة وهيئة العاملين والمعلمين» فى المرتبة السادسة والأخيرة، بنسبة (٤,١٪)، ويدل انخفاض تحقق هذا المؤشر –فى مدارس عينة الدراسة –على عدم اهتمام الوزارة والقيادات بتقديم ونشر الوعى الصحى بين أعضاء المجتمع المدرسى : (من تلاميذ، ومعلمين، وعاملين) من خلال إصدار دليل أو كتيب بتعليمات الأمن والسلامة والصحة، وربما يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

– عدم التنسيق بين وزارتى التربية والتعليم والصحة فى إصدار هذه الكتيبات.

– قلة إدراك ووعى المسئولين بأهمية وجود مثل هذه الكتيبات ودورها المهم فى نشر التوعية الصحية، وتقديم إرشادات وتعليمات الصحة والسلامة والوقاية من الأمراض والأوبئة المنتشرة فى المجتمع، وكذلك الحماية من الأخطار؛ التى ربما تواجه التلاميذ فى المدرسة.

المحور التاسع : المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (٢٦) مؤشراً، وقد جاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى:

جدول (٣٤)

تكرارات استجابات أفراد العينة من المعلمين، حول مدى تحقق مؤشرات جودة المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مج ت	النسبة٪	الترتيب
١	١٥	٢٥	١٦	٥٦	٣٨,٤	١٧
٢	٤	١٧	٣	٢٤	١٦,٤	٢٢
٣	٢٢	٣٢	٣٥	٨٩	٦١	٧
٤	١٦	٢٩	١٦	٦١	٤١,٨	١٦
٥	٥	١٦	٤	٢٥	١٧,١	٢١
٦	–	١	–	١	٠,٧	٢٦
٧	٢٤	٣٥	٢٧	٨٦	٥٩	٩
٨	٩	٢٧	١٥	٥١	٣٥	١٨
٩	٤	٦	٩	١٩	١٣	٢٣
١٠	٣	٤	٥	١٢	٨,٢	٢٥
١١	٢٣	٤٣	٤١	١٠٧	٧٣,٣	٣
١٢	١٩	١٩	٢٧	٦٥	٤٤,٥	١٥
١٣	١٢	٣٣	٣١	٧٦	٥٢,١	١٤
١٤	٢٥	٤٨	٤٥	١١٨	٨٠,٨	٢
١٥	١٣	٣٩	٣١	٨٣	٥٦,٨	١٠
١٦	١٨	٢٧	٣٣	٧٨	٥٣,٤	١٢
١٧	٣٠	٥٠	٤١	١٢١	٨٢,٩	١
١٨	٢٦	٤٤	٣٠	١٠٠	٦٨,٥	٦
١٩	٢٥	٣٤	٢٠	٧٩	٥٤,١	١١
٢٠	٢٦	٥١	٢٤	١٠١	٦٩,٢	٥
٢١	٢٩	٥١	٢٥	١٠٥	٧٢	٤
٢٢	٦	١٥	٩	٣٠	٢٠,٥	١٩
٢٣	١٩	٣٤	٢٥	٧٨	٥٣,٤	١٢
٢٤	٣	١٢	٤	١٩	١٣	٢٣
٢٥	٣	١٥	٩	٢٧	١٨,٥	٢٠
٢٦	١٩	٤٣	٢٧	٨٩	٦١	٧

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى:

جاء المؤشر (١٧) : «توافر سبورات كبيرة ومناسبة ويسهل رؤيتها لجميع التلاميذ» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٨٢,٩٪)، ولعل ارتفاع تحقق هذا

المؤشر يعكس مدى الاهتمام بتوفير التجهيزات الأساسية داخل الفصول؛ حيث تعد السبورة من أهم الوسائل التى يعتمد عليها المعلم فى توصيل المعلومات للتلاميذ وشرح الدروس. ومن ثم ينبغى الاهتمام – عند تصميم المبنى المدرسى أو إصلاحه وترميمه، وإمداده بالتجهيزات المدرسية – مراعاة وضع السبورة وحجمها داخل الفصل، وكذلك المسافة التى تفصلها عن التلاميذ ومقدار زاوية الضوء الساقط عليها والمنعكس منها؛ لأن ذلك كله يؤثر – سلباً أو إيجاباً – على سلامة إبصار التلاميذ، وهذا ما أكدته دراسة «عبد اللطيف محمود محمد»(٤٥).

وجاء المؤشر (١٤) : «توافر الإضاءة والتهوية الطبيعية الجيدة للفصول الدراسية» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٨٠,٨٪)، ويعكس ارتفاع تحقق هذا المؤشر مدى الاهتمام بمراعاة الشروط الصحية فى تصميم المبانى المدرسية من حيث توفير التهوية الطبيعية، والإضاءة المناسبة للفصول الدراسية، مما ينعكس – بدوره – على التلاميذ والمعلمين.

وكذلك، فإن توفير الشروط الصحية والهندسية للمبنى المدرسى يؤثر على الروح المعنوية للمعلمين ومعدل إنتاجيتهم(٤٦)، كما أن سوء التهوية يؤثر – سلبياً – على تركيز التلاميذ، وعلى صحتهم، ولا سيما مع انتشار الأمراض، كما أن سوء الإضاءة يؤثر على صحة التلاميذ؛ حيث يؤدى إلى ضعف الرؤية، وإجهاد العين، مما يؤثر – سلبياً – على قدرة التلاميذ على التركيز والاستيعاب ومن ثم على أدائهم الدراسى.

وجاء المؤشر (١١) : «توافر وسائل الأمان بالمبنى المدرسى، وبخاصة طرق الصعود والنزول، من خلال سلالم المبنى ومداخله المتعددة» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٧٣,٣٪) ولعل ارتفاع تحقق هذا المؤشر يعكس مدى مراعاة هيئة الأبنية التعليمية لشروط ومواصفات الأمان والسلامة البيئية للأبنية ، وبخاصة الأبنية الحديثة، ومحاولة توفير عوامل السلامة والأمن للحفاظ على صحة وسلامة التلاميذ من الأخطار ولا سيما مع الزيادة الكبيرة فى أعداد التلاميذ، وكذلك مراعاة طبيعة التلاميذ وخصائصهم فى هذه المرحلة العمرية؛

حيث يتصف التلاميذ -فى هذه المرحلة- بالجرى واللعب والقفز، ومن ثم ينبغى تأمين سلالم المبنى، وتأمين مخارج الفصول ومداخلها، وتوسيع الطرقات ...إلخ من عناصر الأمان لهؤلاء الأطفال.

وجاء المؤشر (٢٦) : «وجود صيانة دورية للمبانى والأثاث المدرسى والتجهيزات المدرسية» فى المرتبة السابعة، بنسبة (٦١٪)، ولعل ارتفاع تحقق هذا المؤشر يعكس قيام هيئة الأبنية التعليمية بأعمال الصيانة والترميم لعديد من المدارس، وهذا يعد خطوة جادة نحو إصلاح وتطوير المؤسسات التعليمية، ولا سيما فى مرحلة التعليم الابتدائى بمحافظة القليوبية.

على أن بعض أفراد العينة (*) قد أكدوا - من خلال الدراسة الميدانية: أن هذه الصيانة وتلك الترميمات إنما تتم فى وقت غير مناسب، حيث تتم أثناء العام الدراسى؛ مما يؤثر -سلبياً- على سير العملية التعليمية، وكذلك على الخطة الزمنية لتنفيذ المنهج؛ حيث إن هذه الصيانة تشمل الفصول، ويستلزم ذلك انتقال التلاميذ، إلى فصول أخرى؛ ومن ثم يمثل هذا ضغطاً شديداً على الفصول المنقول لها هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى تأخرهم فى دروس المقرر الدراسى عن باقى زملائهم، وعليه فإنه ينبغى أن تتم عمليات الصيانة فى الأوقات المناسبة، وبخاصة أثناء العطلات، أو فى الأجازة الصيفية، أو أجازة نصف العام؛ حتى لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية، وعلى أداء كل من المعلم والتلميذ.

وجاء المؤشر (٧) : «وجود فناء واسع لممارسة الأنشطة الطلابية» فى المرتبة التاسعة، بنسبة (٥٩٪)، ويشير انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى أن

(*) مقابلة شخصية مع بعض المعلمين والمديرين فى المدارس التى كان بها ترميمات أثناء الزيارة الميدانية وهذه المدارس هى :

- مدرسة الجلاء الابتدائية بنات - التابعة لإدارة طوخ التعليمية.
- مدرسة حمزة بن عبد المطلب للتعليم الأساسى التابعة لإدارة بنها التعليمية.
- مدرسة الحرية الابتدائية بسنديون التابعة لإدارة قليوب التعليمية.

معظم مدارس عينة الدراسة لا تتوافر بها أفنية مدرسية واسعة بالدرجة الكافية لممارسة الأنشطة الطلابية، كما أن هناك مدارس أخرى لا يتوافر فيها أفنية على الإطلاق(*)، مما يؤثر على عدم ممارسة التلاميذ للأنشطة الرياضية، ولا شك أن هذه الأنشطة لها أهمية كبيرة فى مساعدة التلاميذ على النمو الجسمى السليم، وعلى تفريغ طاقاتهم الزائدة وإشباع ميولهم من خلال اللعب، ولا يتم هذا إلا بتوافر أفنية واسعة داخل المبانى المدرسية.

وجاء المؤشر (٤) : «وجود مكتبة حديثة مجهزة ومزودة بأحدث الكتب والأفلام التى تراعى اهتمامات التلاميذ وأعمارهم» فى المرتبة السادسة عشرة، بنسبة (٤١,٨٪)، ويؤكد انخفاض تحقق هذا المؤشر قلة وعى المسئولين ومتخذى القرار بأهمية وجود مكتبة حديثة ومجهزة داخل كل مدرسة، مما ينعكس -بدوره- على عدم اكتساب التلاميذ لمهارات التعلم الذاتى، وتعويدهم على القراءة والاطلاع فى سن مبكرة.

وقد اتضح للباحثة – من خلال الدراسة الميداينة – أن معظم مدارس عينة الدارسة المبنية على الطراز القديم؛ والتى تحتاج إلى إحلال وتجديد تعانى من صغر مساحة المكتبة، كما أن عدداً منها يعانى من نقص فى التجهيزات والكتب، فضلاً عن عدم استخدامها كمكتبة؛ حيث تحولت المكتبة فى بعض المدارس إلى حجرة للكنترول، وفى مدارس أخرى إلى مكان لجلوس المعلمين، فى حين تبين أن عدداً كبيراً من المكتبات – الموجودة بالمدارس المبنية حديثاً – تعانى نقصاً كبيراً فى التجهيزات الحديثة والكتب، فضلاً عن عدم قيامها بدورها فى خدمة العملية التعليمية سواء أكان ذلك بالنسبة للمعلم أم بالنسبة للتلاميذ، وتحولت كما ذكر بعض أفراد العينة إلى صالون لاستقبال الضيوف والزائرين.

(*) المدارس التى لا يتوافر فيها أفنية على الإطلاق :

– مدرسة كفر العمار الابتدائية التابعة لإدارة طوخ التعليمية.

– مدرسة بطا الابتدائية رقم (٢) التابعة لإدارة بنها التعليمية.

وجاء المؤشر (٩) : «وجود مقصف تتوافر فيه الشروط الصحية للأغذية المختلفة، ومناسب فى مساحته وتهويته، وإضاءته» فى المرتبة الثالثة والعشرين، بنسبة (١٣٪)، ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر يعكس : عدم الاهتمام بتوفير مكان مخصص للمقصف المدرسى، بحيث تتوافر فيه الشروط الصحية للأغذية المختلفة، وربما يرجع ذلك إلى ضيق مساحة المبنى المدرسى، وكثرة عدد التلاميذ، ومن ثم استغلال كل الحجرات كفصول لاستيعاب هذا العدد الهائل من التلاميذ، وعدم وجود فائض من الحجرات لاستغلاله كمقصف مدرسى.

هذا وقد اتضح – من خلال الدارسة الميدانية –أن معظم مدارس عينة الدراسة، تفتقر إلى وجود مقصف تتوافر فيه الشروط الصحية للأغذية المختلفة، كما أن هذه المدارس تعانى –أصلاً– من نقص التغذية المدرسية؛ والتى لا تعطى إلا لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، كما لا تعطى بشكل دائم طوال العام الدراسى، وقد تحول المقصف المدرسى فى بعض المدارس –وخاصة بعد تطبيق شعار المدرسة المنتجة –إلى «وحدة منتجة»، لا تقوم بتوزيع التغذية المدرسية المجانية، وإنما تُخَصَّصُ لبيع الفيشار والحلوى والشيبسى وغيرها من المنتجات التى غالباً ما يكون لها تأثيراتها الضارة على صحة الأطفال، وعلى أدائهم الدراسى.

وجاء المؤشر (٢٤) : «توافر الوسائل التعليمية والمصادر التكنولوجية لخدمة العملية التعليمية» فى المرتبة الثالثة والعشرين أيضاً بنسبة (١٣٪)، ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر فى مدارس عينة الدارسة إلى :

– نقص الإمكانات المادية والمخصصات المالية اللازمة لشراء وتصميم الوسائل التعليمية، والمصادر التكنولوجية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية.

– أن معظم الأبنية المدرسية القديمة غير مجهزة لاستقبال التجهيزات التكنولوجية الحديثة، وعندما قامت الوزارة بإدخال هذه التجهيزات تم تحويل بعض الفصول إلى قاعات للأوساط، وقاعات أخرى كمعامل كمبيوتر، وهذه غير صالحة لتخزين وبقاء هذه الأجهزة فيها، الأمر الذى يترتب عليه سرعة

تلفها بسبب سوء التخزين والحفظ، وهذا يُحَمِّل الدولة أعباء وتكاليف إضافية لاستبدالها وصيانتها.

- اعتماد المعلم على الأساليب والطرق التقليدية فى شرح وتوضيح موضوعات المقرر الدراسى، دون حاجة إلى استخدام أية وسائل تعليمية، وهذا دليل على عزوف المعلمين عن استخدام الوسائل التعليمية والطرق الحديثة فى تدريس المقرر، وهذا ما أكدته دراسة «عبد اللطيف محمود محمد»(٤٧).

وفى هذا الصدد ذكر بعض أفراد العينة أنهم يقومون فى بعض الأحيان بتوفير وإعداد الوسائل التعليمية على نفقاتهم الخاصة بمشاركة زملائهم فى نفس التخصص، أو يقومون بتكليف التلاميذ بتصميم هذه الوسائل وإعدادها من الخامات المتاحة فى البيئة المحلية، ويعتبرونها أنشطة تضاف درجاتها إلى درجات ملف الإنجاز(*).

وجاء المؤشر (١٠) : «وجود حجرات كافية للمعلمين والإدارة المدرسية تكون مؤثثة جيداً، ويمكن توظيفها بسهولة لعقد الاجتماعات» فى المرتبة الخامسة والعشرين، بنسبة (٨,٢٪)، ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى محاولة استغلال كافة الأماكن والحجرات الموجودة بالمدرسة كفصول دراسية؛ لاستيعاب الزيادة الكبيرة فى أعداد التلاميذ، وارتفاع كثافة الفصول.

هذا، وقد اتضح - من خلال الدراسة الميدانية - أن معظم المدارس تعانى من عدم توافر حجرات كافية للمعلمين، وأن المعلمين فى هذه المدارس يتواجدون فى أثناء فترات الراحة بين الحصص الدراسية، أو فى أثناء الفسحة فى المكتبة، أو فى الطرقات بين الفصول، أوفى معمل العلوم أو الحاسب الآلى، أو فى حجرة الأوساط، أو فى الحجرة الخاصة بوحدة التدريب، أو فى فناء

(*) مقابلة شخصية مع بعض المعلمين فى تخصصات «علوم ورياضيات» فى مدارس :

- مكتبة ومنشأة بدوى للتعليم الأساسى - إدارة بنها التعليمية.
- حمزة بن عبد المطلب للتعليم الأساسى - إدارة بنها التعليمية.
- عمر بن الخطاب للتعليم الأساسى بسنديون - إدارة قليوب التعليمية.

المدرسة، وفى بعض المدارس يتواجد المعلمون فى بعض الحجرات الخشبية المغلقة أسفل سلم المدرسة؛ حيث تم إغلاق المساحة أسفل السلم بألواح خشبية للاستفادة منها كمكان لاستراحة المعلمين بين الحصص الدراسية، وعلى نفقة المعلمين الخاصة.

ولا شك إن احتواء المبنى على حجرات كافية للمعلمين سوف يشعرهم بالاستقرار والهدوء النفسى؛ حيث إن تواجدهم فى مكان مستقل بهم يجعلهم يستعيدون نشاطهم فى فترات الراحة بين الحصص الدراسية، وتهيئتهم للقيام بالأعمال المصاحبة لمهنة التدريس.

كما أن هذه الحجرات يمكن أن تكون بيئة مناسبة لتبادل الخبرات بين المعلمين فى نفس التخصص؛ مما يسهم فى تحقيق مزيد من النمو المهنى للمعلمين داخل المدرسة، كما تعمل على تدعيم أواصر المحبة والعلاقات الإنسانية بين المعلمين سواء أكانوا من نفس التخصص أم من تخصصات مختلفة، وهذا يؤثر -إيجابياً- على أداء المعلمين فيما بينهم فتقل المشاجرات والمشاحنات والصراعات بينهم، كما تؤثر إيجابياً على سلوكيات المعلمين فى التعامل مع التلاميذ داخل الفصول.

وأخيراً جاء المؤشر (٦) : «وجود معمل للغات بالمدرسة» فى المرتبة السادسة والعشرين، بنسبة (٠,٧٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر عدم اهتمام المسئولين والقيادات بإنشاء المعامل الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية منذ سن مبكرة، بالرغم من اهتمام الوزارة بتطبيق اللغة الإنجليزية على تلاميذ المرحلة الابتدائية، بدءاً من الصف الأول الابتدائى.

المحور العاشر : التنمية المهنية للمعلم

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات التنمية المهنية للمعلم، من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (١٢) مؤشراً، وقد جاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٣٥)

تكرارات استجابات أفراد العينة، حول مدى تحقق مؤشرات جودة التنمية المهنية للمعلمين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مج ت	النسبة٪	الترتيب
١	١١	١٥	٩	٣٥	٢٤	٩
٢	٢٧	٢٨	٢٥	٨٠	٥٤,٨	٢
٣	١٧	٢٥	٢٤	٦٦	٤٥,٢	٣
٤	١٣	٢٦	١١	٥٠	٣٤,٢	٦
٥	١٢	١١	٧	٣٠	٢٠,٥	١٠
٦	١٧	٢١	٢٥	٦٣	٤٣,٢	٥
٧	٢٥	٤١	٤٠	١٠٦	٧٢,٦	١
٨	١٨	٢٨	١٨	٦٤	٤٣,٨	٤
٩	٩	١٨	١١	٣٨	٢٦	٨
١٠	٨	٢١	١٤	٤٣	٢٩,٥	٧
١١	٢	٧	٣	١٣	٩	١٢
١٢	٥	٨	١	١٤	٩,٦	١١

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٧) : «استفادة المعلم من خبرات زملائه فى دعم عملية تعلم التلاميذ، وتحسين أدائه التدريسى» فى المرتبة الأولى بنسبة (٧٢,٦٪) ويعكس ارتفاع تحقق هذا المؤشر مدى اهتمام معلمى المرحلة الابتدائية، وخاصة حديثى التعيين بالاستفادة من خبرات زملائهم، فى شرح بعض الدروس الصعبة فى المنهج، وفى كيفية التعامل مع التلاميذ داخل الفصل، وفى كيفية إدارة وحفظ النظام داخل الفصل ...إلخ؛ مما ينعكس بشكل إيجابى على أدائهم التدريسى وسلوكياتهم مع التلاميذ داخل الفصل. وهذه تعد أبسط صور أو مستويات التنمية المهنية للمعلم داخل المدرسة أثناء الخدمة.

وجاء المؤشر (٢) : «حرص المعلمين على المشاركة فى الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٥٤,٨٪)، ويدل انخفاض تحقق هذا المؤشر على عدم حرص معظم المعلمين على المشاركة فى الدورات التدريبية سواء أكانت تتم داخل المدرسة أم خارجها. وربما يرجع ذلك إلى :

– قناعة معظم المعلمين بعدم أهمية هذه الدورات التدريبية، وشعورهم أن هذه الدورات غير ذات جدوى، ومن ثم لا تفيدهم علمياً ومهنياً داخل الفصل.

– عدم وجود حوافز مادية ومعنوية لتشجيع المعلمين على المشاركة فى هذه الدورات التدريبية، وهذا ما تؤكده دراسة «محمود عباس عابدين وآخرين»[٤٨].

– سوء التخطيط للبرامج التدريبية، وعدم مراعاة البرامج التدريبية للاحتياجات الفعلية للمعلمين.

– انشغال المعلمين بأعباء المهنة، وبجدول زمنى معين لتنفيذ المنهج، وربما يتعارض هذا مع وقت هذه الدورات، مما يقلل من مشاركة المعلمين فى الدورات التدريبية؛ الأمر الذى يتطلب إعادة النظر فى هذه البرامج التدريبية من حيث الاهتمام بالدعم المادى لكل برنامج تدريبى، فضلاً عن اختيار الوقت المناسب لعقد مثل هذه الدورات، وخاصة فى أوقات الأجازات فى نصف العام أو نهايته، كما ينبغى تشجيع المعلمين على المشاركة والالتحاق فى الدورات التدريبية سواء أكانت داخل المدرسة، أم خارجها، وذلك لتحقيق مزيد من التعمق الأكاديمى فى مجال التخصص، ولا سيما مع تفتح عقول التلاميذ فى وجود الكمبيوتر والإنترنت، وكثرة تساؤلاتهم واستفساراتهم، وهذا مما يدعم حاجة هؤلاء المعلمين إلى زيادة فرص النمو المهنى لديهم.

وجاء المؤشر (٣) : «استفادة المعلمين من محتوى الدورات التدريبية فى تحسين العملية التعليمية» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٢, ٤٥٪)، ويؤكد انخفاض تحقق هذا المؤشر عدم جدوى الدورات التدريبية والبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، ويعزى ذلك إلى :

– أن محتوى الدورات التدريبية التى يلتحق بها المعلمون، لا تراعى الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين سواء من الناحية الأكاديمية، أو المهنية، أو الثقافية، أو التكنولوجية.

– سوء التخطيط للبرامج التدريبية.

– قصور محتوى المادة التدريبية المقدمة فى الدورات، وعدم مواكبتها للتطورات العلمية.

– ندرة الكوادر التدريبية المؤهلة جيداً.

– وجود انفصال بين ما يقدم فى التدريب، وما هو واقع فى المدارس.

– نقص الإمكانات المتاحة داخل المدرسة من أجهزة، وتقنيات حديثة؛ والتى لا تسمح بتطبيق أوجه الاستفادة من هذه الدورات داخل الفصول الدراسية.

وفى هذا الصدد، قد أكد معظم أفراد العينة(*) أن المدارس تفتقر إلى الإمكانات والتجهيزات المدرسية اللازمة لتطبيق ما يتم تعلمه والتدريب عليه أثناء الدورات التدريبية كما ذكر بعض المعلمين أنه قد تم تدريبهم على طرق التعلم التعاونى والنشط كطرق حديثة فى التدريس؛ بيد أن الواقع الفعلى داخل المدارس والفصول لم يساعدهم على تطبيق هذه الطرق؛ لأنها تحتاج إلى توفير عوامل معينة كوجود وقت كافٍ للتدريس ، وكثافة طلابية منخفضة، وتجهيزات معينة داخل الفصول ....إلخ، وهذا غير متاح فى معظم المدارس؛ مما يعنى عدم جدوى التدريب على هذا الأسلوب التدريسى على الرغم من أهميته، نظراً لنقص الإمكانات المتاحة داخل المدارس.

وجاء المؤشر (٨) : «إسهام محتوى الدورات التدريبية فى تنمية المعلم فى النواحى العلمية والمهنية» فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٤٣,٨٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر : مدى قصور محتوى الدورات التدريبية، وعدم مراعاته للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، ومن ثم فهو لا يسهم فى تنمية النواحى العلمية والمهنية للمعلم، كما أنه لا يسهم فى تطوير مهاراته التدريسية واتجاهاته نحو المهنة ورضاه عن العمل، وقد يرجع ذلك إلى : ضعف التنسيق

(*) مقابلة شخصية مع بعض المعلمين فى مدارس :

– مدرسة د/ مصطفى السيد للتعليم الأساسى التابعة لإدارة بنها التعليمية.

– مدرسة منشاة العمار الابتدائية التابعة لإدارة طوخ التعليمية.

بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية، والقائمين على وضع المحتوى التدريبى للمعلمين فى وضع محتوى تدريبى قائم على مقابلة احتياجات المعلمين التدريبية، وكذلك مواجهة ما يقابلهم من مشكلات هامة فى العملية التعليمية سواء أكانت تتعلق بالناحية الأكاديمية (التدريسية)، وطرق التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل، أم تتعلق باستخدام التقنيات الحديثة فى التدريس أم بالتدريب على المناهج المطورة، أم بأساليب التقويم الحديثة وغيرها؛ مما يكون له أثره البالغ فى تحسين أداء المعلم، ومن ثم تحسين أداء العملية التعليمية بأسرها.

وجاء المؤشر (١) : «حضور المعلمين دورات تدريبية بانتظام» فى المرتبة التاسعة، بنسبة (٢٤٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر قلة حضور معظم المعلمين الدورات التدريبية بانتظام، وقد يعزى ذلك إلى ما يلى :

- سوء التخطيط من قبل إدارة المدرسة والتوجيه الفنى، والقائمين على أمر اختيار المعلمين وترشيحهم للتدريب؛ إذ قد يتم اختيار المعلمين عشوائياً بدون تخطيط أو تنظيم؛ حيث قد يرشح معلم واحد أكثر من مرة للتدريب، وقد يكون على نفس المحتوى التدريبى فى حين أن هناك كثيرين لم يتم ترشيحهم للتدريب منذ فترة طويلة.

- شعور معظم المعلمين وقناعاتهم الشخصية بعدم جدوى الدورات التدريبية، ومن ثم فهم لا يواظبون على حضورها بانتظام، أو لا يقومون - أصلاً - بترشيح أسمائهم لحضورها.

- قلة الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع المعلمين على حضور مثل هذه الدورات التدريبية بانتظام.

- بُعْد أماكن التدريب عن موقع المدرسة؛ مما يؤدى إلى عزوف المعلمين عن حضور هذه الدورات، ولذا ينبغى العمل على توفير فرص للتدريب فى أماكن قريبة من المدارس؛ التى يعمل بها المعلمون؛ حتى يحقق التدريب الأهداف المرجوة منه.

- انشغال المعلم بأعباء المهنة ومسئوليات الحياة اليومية والدروس الخصوصية على نحو يمنعه من حضور هذه الدورات التدريبية بانتظام.

– سوء التوقيت المناسب لعقد هذه الدورات؛ حيث تتم فى أوقات غير مناسبة من العام الدراسى وعادة ما تتم فى الأوقات التى يكون فيها المعلم منشغلاً بالانتهاء من تنفيذ المنهج استعداداً للامتحانات؛ مما يستلزم من المسئولين الاهتمام بمراعاة ذلك عند التخطيط لعقد هذه الدورات مستقبلاً .

وجاء المؤشر (٥) : «اعتماد المعلمين على الإنترنت لتطوير معلوماتهم التخصصية» فى المرتبة العاشرة، بنسبة (٢٠,٥٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر عدم اهتمام المعلمين بالاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة والتقنيات الحديثة فى تحسين أدائهم التدريسى وتطوير معلوماتهم فى مجال تخصصهم؛ مما يعنى أن المعلمين ما زالوا يفضلون الطرق التقليدية للحصول على المعلومات من الكتاب المدرسى، وأحياناً من دليل المعلم أو الكتب الخارجية، وذلك لزيادة معلوماتهم فى مجال تخصصهم، وربما يعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

– قلة تدريب المعلم على استخدام شبكة الإنترنت فى الحصول على المعلومات المختلفة.

– ضعف قيام إدارة المدرسة والتوجيه الفنى بتشجيع المعلمين على استخدام الإنترنت لزيادة معلوماتهم فى مجال تخصصهم؛ على نحو يفيدهم فى شرح الدروس الصعبة من المقرر الدراسى.

– ضيق وقت المعلم، وانشغاله بأعباء الحياة والمهنة، الأمر الذى لا يجعل لديه متسعاً من الوقت للاستفادة من الإنترنت فى زيادة معلوماته فى مجال تخصصه.

وجاء المؤشر(١٢) : «قيام وحدة التدريب بتنظيم برامج تدريبية بصفة منتظمة بناء على حاجات المعلمين التدريبية» فى المرتبة الحادية عشرة، بنسبة (٩,٦٪)، ويشير انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى قصور وحدة التدريب عن القيام بدورها فى تنظيم برامج تدريبية للمعلمين بصفة منتظمة، بناءً على حاجات المعلمين التدريبية.

هذا، وقد اتضح - من خلال الدراسة الميدانية - أن هذه الوحدات لا تقوم بدورها، وأنها لا تحقق الهدف المراد من إنشائها، وأن دور المسئول عنها يقتصر على إعداد مجموعة من التقارير والأوراق، وعلى تجميع البيانات الخاصة بأنشطة الوحدة والتدريبات التى من المفترض عقدها، ويقوم أعضاء مجلس وحدة التدريب بالتوقيع عليها ورفعها إلى الإدارة التعليمية، ثم المديرية التعليمية دون أن يتم تنفيذها على المستوى الفعلى(*)، ويعزى ضعف قيام وحدة التدريب بدورها فى تنظيم برامج تدريبية بصفة منتظمة للمعلمين إلى ما يلى :

- نقص الكفاءات والكوادر المؤهلة والمدربة للقيام بالتدريب.

- سوء التخطيط من قبل القيادات لاختيار العناصر المؤهلة والمدربة؛ لكى تكون مسئولة عن الوحدة، ومن ثم تعمل على تحقيق أهدافها.

- أن البرامج التدريبية التى تعقدها الوحدة للمتدربين لا تلبى احتياجات المعلمين التدريبية.

- قلة تشجيع إدارة المدرسة أو مسئولى الوحدات للمعلمين والعاملين للمشاركة فى التدريبات وورش العمل التى تقوم بها الوحدة، مع عدم جدية البرامج التدريبية والتدريبات المقدمة للمعلمين والعاملين؛ حيث إنها لا تنبع من حاجاتهم التدريبية ولا من المشكلات التى تواجههم فى المنهج، أو فى تعاملهم مع تلاميذهم داخل الفصل.

- ضعف قناعة مسئول الوحدة بأهمية الدور الذى تقوم به الوحدة، وأهمية التدريبات التى تقدمها الوحدة من أجل التنمية المهنية المستديمة للمعلمين والعاملين بالمدرسة.

- قلة اهتمام مسئول الوحدة بتشجيع ودعوة بعض المسئولين والخبراء

(*) مقابلة شخصية مع مسئولى وحدة التدريب فى مدارس :

- مدرسة حمزة بن عبد المطلب للتعليم الأساسى (ابتدائى) - إدارة بنها التعليمية.

- مدرسة بن خلدون الابتدائية - إدارة بنها التعليمية.

- مدرسة مجمع مأمون للتعليم الأساسى بقلما (ابتدائى) - إدارة قليوب التعليمية.

والشخصيات المتميزة فى مجالات مختلفة فى المجتمع؛ لإلقاء بعض المحاضرات والندوات للاستفادة من خبراتهم فى مجال تخصصهم؛ وذلك لتدعيم الجانب الثقافى لدى المعلمين والعاملين فى أمور مختلفة تخص البيئة والتكنولوجيا .... إلخ.

– قلة خطط التدريب المعتمدة للتنمية المهنية للمعلمين والعاملين بالمدارس،ولاشك أن هذا يجعل التدريبات – التى تتم داخل الوحدة – ليست تدريبات حقيقية؛ وإنما تدريبات تتم على الورق فقط، وليس لها علاقة بالواقع الفعلى داخل المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة «محمد حسن الحبشى»؛ والتى أثبتت أن «وحدات التدريب داخل المدارس لا تقوم بدورها فى عملية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين داخل المدارس.[٤٩] مما ينعكس بدوره على الأداء التدريسى للمعلم، ومن ثم على أداء التلميذ وتحصيله، ويؤدى فى النهاية إلى عدم تحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

وجاء المؤشر (١١) : «عقد اجتماع دورى للمعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والجديد فى مجال المهنة» فى المرتبة الثانية عشرة، بنسبة (٩٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر عدم اهتمام القيادات والإدارة المدرسية بعقد اجتماعات دورية للمعلمين، بحيث يلتقى فيها المعلمون من نفس التخصص، بل ومن تخصصات مختلفة، وذلك من أجل مزيد من الحوار البناء والتفكير والتأمل والتلاقح الفكرى لمناقشة القضايا والمشكلات التعليمية التى تواجههم فى الفصل الدراسى، أو فى المدرسة، وكذلك لمعرفة الجديد فى مجال المهنة، وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– قلة تشجيع إدارة المدرسة للمعلمين على حضور الاجتماعات؛ التى تعقد فى المدرسة لمناقشة القضايا التعليمية والجديد فى مجال المهنة.

– انشغال كل معلم فى مجال تخصصه.

– ضيق وقت المعلم، وقصر مدة اليوم الدراسى، فضلاً عن أن المعلم مطالب بخطة زمنية لتنفيذ المنهج والانتهاء منه. وكل هذا لا يجعل لديه متسعاً

من الوقت لحضور مثل هذه الاجتماعات.

وعلاوة على ما سبق، فإن كثرة المشاحنات بين الزملاء من نفس التخصص، وصراعهم على الدروس الخصوصية قد تكون سبباً فى قلة مشاركة المعلمين فى حضور مثل هذه الاجتماعات، واستفادة بعضهم من خبرات بعض، ومناقشة كل ما يستجد فى المهنة، وفى التخصص على حدٍ سواء.

هذا، وقد اتضح للباحثة - من خلال الدراسة الميدانية - أن معظم المدارس لا تعقد بها اجتماعات دورية للمعلمين بصفة منتظمة؛ لمناقشة مشكلات العمل والجديد فى مجال المهنة، وإنما الاجتماعات التى تعقد فى هذه المدارس هى : اجتماعات بين المعلمين والإدارة المدرسية قبيل الامتحانات، وذلك بهدف تنظيم سير العملية الامتحانية، فضلاً عن الاجتماعات التى تتم فى بداية العام الدراسى؛ بغرض توزيع الجداول والحصص وتنظيم العمل والإشراف وغيرها من الأمور المتعلقة بسير العملية التعليمية، وتوزيع الأدوار والمسئوليات على العاملين والمعلمين بشكل منظم، وعلى نحو ينعكس على تحسين وتطوير أداء المدرسة.

ثانياً :النتائج المتعلقة بمدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى، من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية (نتائج تطبيق استمارة أعضاء الهيئة الإدارية لأداء المؤسسات التعليمية) :

تتضمن هذه النتائج استجابات أعضاء الهيئة الإدارية : (مديرين - نظار - وكلاء - مدرسين أوائل) حول المحاور التى تضمنتها استمارة تقييم الهيئة الإدارية لأداء المؤسسات التعليمية، وتتمثل هذه المحاور فى : المتعلم - والمعلم - والتنمية المهنية للمعلم - والمناهج الدراسية - والمناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية - والموارد المالية (التمويل) - ومصادر المعرفة والتعلم - والخدمات الطلابية والأنشطة - والخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن - والمبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية.

المحور الأول : المتعلــم

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة أداء المتعلم، من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس العينة، ويشتمل هذا المحور على (١٣) مؤشراً، وقد جاء ت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٣٦)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة أداء المتعلم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المختارة بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـت	النسبة٪	الترتيب
١	٩	٧	١١	٢٧	٦٤,٣	٥
٢	٢	٤	١٠	٢٦	٦٢	٩
٣	٧	١١	١٣	٣١	٧٣,٨	٣
٤	٣	٦	٣	١٢	٢٨,٦	١٢
٥	٧	٦	١٠	٣٠	٧١,٤	٤
٦	٤	٦	١٠	٢٠	٤٧,٦	١٠
٧	٥	١٣	١٣	٢٧	٦٤,٣	٥
٨	٦	٧	٧	٢٠	٤٧,٦	١٠
٩	٩	٩	٩	٢٧	٦٤,٣	٥
١٠	٧	١٣	١٣	٣٣	٧٨,٦	٢
١١	٤	١١	١٢	٢٧	٦٤,٣	٥
١٢	٥	٤	٣	١٢	٢٨,٦	١٢
١٣	٩	١٦	١٢	٣٧	٨٨,١	١

علماً بأن :

ت١ : تكرار التحقق لإدارة قليوب ، مجـ ت١ = ١١ .

ت٢ : تكرار التحقق لإدارة بنها ، مجـ ت ٢، = ١٧ .

ت ٣ : تكرار التحقق لإدارة طوخ ، مجـ ت ٣ = ١٤ .

مجـ ت : مجموع تكرارات التحقق للإدارات الثلاث.

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (١٣) : «مشاركة التلاميذ فى الأنشطة الاجتماعية التى تنظمها المدرسة كالرحلات والاحتفالات المدرسية» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٨٨,١٪)، ويعكس ارتفاع تحقق هذا المؤشر مدى اتجاه الأطفال فى هذه

المرحلة الهامة نحو المشاركة فى الأنشطة، وبخاصة الأنشطة الاجتماعية مثل : الرحلات، والاحتفالات المدرسية؛ حيث يجد فيها الطفل مجالاً للترفيه والخروج من جو اليوم الدراسى.

ويعد هذا أمراً طبيعياً بالنسبة للأطفال فى هذا السن، حيث يحتاج الأطفال – بين الحين والآخر – إلى الترفيه وممارسة الأنشطة واللعب باعتبار ذلك وسيلة طبيعية ومشروعة لتفريغ طاقاتهم بشكل إيجابى، بدلاً من تفريغها فى القيام بالشغب والعنف مع زملائهم.

وجاء المؤشر (١٠) : «مواظبة التلاميذ على الحضور إلى المدرسة» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٧٨,٦٪)، وقد يعزى ارتفاع تحقق هذا المؤشر من وجهة نظر عينة الدارسة من أعضاء الهيئة الإدارية إلى ما يلى :

– الإدارة المدرسية الحازمة؛ التى تلزم التلاميذ بالحضور إلى المدرسة، وعدم الغياب، بل وتعاقب المتغيبين عن المدرسة لفترة طويلة.

– الأساليب التى يتبعها المعلم والمعلمة فى جذب التلاميذ إلى المدرسة، وتشجيعهم على الحضور وعدم الغياب.

وجاء المؤشر (٣) : «اشتراك التلميذ مع الزملاء فى أعمال جماعية ناجحة داخل المدرسة» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٧٣,٨٪)، ويعزى ارتفاع تحقق هذا المؤشر إلى :

– أساليب التنشئة الاجتماعية فى محيط الأسرة؛ والتى تحث الأبناء على التعاون فيما بينهم لإنجاز الأعمال المكلفين بها.

– دور القدوة الاجتماعية فى محيط المدرسة، والمتمثلة فى المعلمين القادرين على اكتشاف الميول والمواهب، وتنميتها وغرس روح التعاون والمحبة بين التلاميذ بعضهم البعض؛ وذلك من خلال تشجعيهم على ممارسة الأنشطة الجماعية داخل المدرسة.

وجاء المؤشر (٥) : «مشاركة التلاميذ فى الأنشطة العلمية والثقافية المتنوعة (إذاعة مدرسية – ومجلات حائط ..إلخ) فى المرتبة الرابعة، بنسبة

(٧١,٤٪)، ويؤكد ارتفاع تحقق هذا المؤشر مدى إقبال التلاميذ فى المرحلة الابتدائية على ممارسة الأنشطة، وبخاصة الأنشطة اللاصفية البعيدة عن المنهج وجو الفصل والحصص الدراسية وغيرها.

وقد ترجع مشاركة التلاميذ فى الأنشطة العلمية والثقافية :كالإذاعة المدرسية، ومجلات الحائط إلى :

– قيام أخصائى الصحافة المدرسية بدور مهم وملموس فى تشجيع التلاميذ على المشاركة فى هذا النشاط.

– الدور الذى يقوم به معلم اللغة العربية فى اكتشاف مواهب التلاميذ فى الشعر والأدب، وتوجيههم لصقل هذه المواهب، والعمل على تنميتها من خلال المشاركة فى نشاط الإذاعة المدرسية ومجلات الحائط.

ولا شك أن لهذه الأنشطة أثرها الإيجابى؛ حيث تسهم فى إكساب التلاميذ كثيراً من الخبرات والمعارف والمهارات، كما أن لها دوراً كبيراً فى تنمية المواهب وتهيئة التلاميذ للإبداع والابتكار فى شتى المجالات.

وجاء المؤشر (١) : «مشاركة التلاميذ فى نظافة وتجميل المدرسة والفصل الدراسى» فى المرتبة الخامسة، بنسبة (٦٤,٣٪)، ويعكس ارتفاع تحقق هذا المؤشر مدى مشاركة التلاميذ فى نظافة وتجميل المدرسة والفصل الدراسى ويعزى ذلك إلى :

– أساليب التنشئة الدينية والاجتماعية فى محيط الأسرة؛ والتى تحث الأبناء على النظافة الشخصية ونظافة البيئة من حولهم، أو نظافة المكان الذى يعيشون فيه.

– تقليد هؤلاء التلاميذ ومحاكاتهم لمجموعات الشباب؛ التى قامت بحملة تنظيف الشوارع، وبخاصة بعد أحداث ٢٥ يناير ٢٠١١م.

– حرص بعض مديرى المدرسة على تشجيع التلاميذ على النظافة الشخصية ونظافة الفصول وتجميلها، تحسباً للزيارات المفاجئة من قبل الإدارة التعليمية، أو من قبل لجنة الجودة والاعتماد.

ثم جاء المؤشر (٢) : «محافظة التلاميذ على الأثاث والمرافق المدرسية» فى المرتبة التاسعة، بنسبة (٦٢٪)، وتأتى هذه النتيجة مختلفة مع النتيجة التى توصلت إليها الباحثة من الاستمارة الخاصة بالمعلم، كما أنها تأتى غير متوافقة مع الملاحظات الميدانية للباحثة؛ التى أثبتت أن معظم التلاميذ فى هذه المرحلة لا يقومون بالمحافظة على الأثاث المدرسى والمرافق المدرسية. ويمكن إرجاع هذا التضارب فى الآراء بين المعلمين وهيئة الإدارة المدرسية إلى : عدم دقة البيانات التى حصلت عليها الباحثة من أعضاء هيئة الإدارة المدرسية؛ وذلك نظراً لأنهم ليسوا على احتكاك مباشر بالتلاميذ ومن ثم لا يعرفون سلوكياتهم وتصرفاتهم داخل الفصل الدراسى، كما قد يرجع ذلك إلى محاولة إدارة المدرسة إظهار المدرسة والتلاميذ فى أحسن صورة نظراً لأنها تحت إدارتهم وإشرافهم.

فى حين جاء المؤشر (٦) : «التزام التلاميذ بالجدية والإخلاص فى الدراسة» فى المرتبة العاشرة، بنسبة (٤٧,٦٪)، ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

- شعور التلاميذ بأن هناك انفصالاً بين الجانب النظرى والحياة العملية، وبمعنى أدق : إحساس التلاميذ بأن التعليم ليس له صدى فى الواقع، ومن ثم يشعرون بعدم جدوى ما يدرسونه، ولذا فإن هذا ينعكس -سلبياً- على أدائهم وإنجازهم الدراسى؛ حيث يقبل التلاميذ على الحياة الدراسية بتهاون وعدم اجتهاد وبالتالى لا يلتزمون بالجدية والإخلاص فى الدراسة.

- أن العملية التعليمية فى مضمونها تركز على الحفظ والتلقين والسلبية من جانب التلميذ، دون التدريب على التفكير الصحيح، مما يكون له أثره السلبى على كبت المواهب والقدرات المبدعة والأفكار الجيدة التى تأتى من الحوار والمناقشة وحرية الرأى والفكر. ومن ثم فلا داعى للجدية طالما أن المسألة قاصرة على مجرد الحفظ والاستظهار فقط، وتحصيل كم أكبر من الدرجات.

- ضعف كفاءة النظام التعليمى؛ حيث تقف سلبيات النظام التعليمى

والممثلة فى : (المعلم، والمنهج، والأنشطة، والإدارة، والتقويم ...إلخ)، حجر عثرة وعاملاً قوياً يحول دون التزام التلاميذ بالجدية والإخلاص فى الدراسة.

– تكدس الفصول ، والكثافة الطلابية المرتفعة، وخاصة مع تعدد الفترات الدراسية، فضلاً عن عدم اهتمام المعلم بالتلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم، مما يكون لذلك أثره السلبى على انخفاض الروح المعنوية للتلاميذ، ومن ثم عدم الالتزام بالجدية والإخلاص فى الدراسة.

كما جاء المؤشر (٨) : «مشاركة التلاميذ فى الأنشطة الفنية أو المسرحية أو الموسيقية أو الرياضية» فى المرتبة العاشرة أيضاً بنسبة (٤٧,٦٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر عدم مشاركة معظم التلاميذ فى بعض الأنشطة الفنية والمسرحية والموسيقية والرياضية»، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر فى المدارس عينة الدراسة إلى:

– قلة الحجرات المخصصة للنشاط داخل المدارس لممارسة هذه الأنشطة.

– معظم هذه الأنشطة موجودة اسماً فقط داخل هذه المدارس، ولكنها غير مفعلة.

– وجود عجز فى أخصائىّ الأنشطة داخل معظم المدارس عينة الدراسة.

– أن الميزانية المخصصة للأنشطة غير كافية لشراء الأدوات والتجهيزات الخاصة بالأنشطة.

– قلة التشجيع من قبل أخصائىّ الأنشطة، وأولياء الأمور والمعلمين لممارسة هذه الأنشطة، وتغيير الاعتقاد السائد بعدم جدوى الأنشطة فى العملية التعليمية.

– قلة الحوافز المادية والمعنوية من قبل إدارة المدرسة للتلاميذ المتفوقين والبارزين فى الأنشطة المتنوعة؛ وذلك لتنمية وإثراء المواهب والقدرات الخاصة فى شتى الفنون والمجالات.

ولا شك أن عدم تحقق هذا المؤشر يؤثر – سلبياً – فى خفض الروح

المعنوية للتلاميذ، ومن ثم يؤدى إلى عدم الالتزام بالجدية فى الدراسة، مما يكون له أثره السلبى على أداء التلميذ وإنجازه داخل الفصل.

وجاء المؤشر (٤) : «تردد التلاميذ على المكتبة ومختبرات الحاسوب للاطلاع والقيام بأنشطة متنوعة» فى المرتبة الثانية عشرة، بنسبة (٢٨,٦٪)، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

– أن معظم المدارس –عينة الدراسة –لا تحتوى على مكتبة حقيقية عبارة عن : أرفف، وكتب ومجلات، وقصص يتردد عليها التلاميذ للقراءة والبحث والاطلاع.

– الطرق التقليدية التى اعتاد عليها معظم المعلمين فى التدريس، والقائمة على الحفظ والاستظهار والتلقين لمعلومات محددة ضمن المقررات الدراسية لا ينبغى الزيادة عليها.

– المناهج العقيمة التى لا تُشجع على البحث والاطلاع والتعلم الذاتى .

– أساليب التقويم التى تُشجع الطالب على الحفظ والاستظهار للمقرر الدراسى الموجود فى المنهج المقرر.

– قلة تشجيع المعلمين للتلاميذ على القراءة والاطلاع والبحث والاستزادة فى موضوعات المقرر الدراسى عن القدر الموجود فى الكتاب المدرسى، من خلال ارتياد المكتبة والاستفادة من شبكة الإنترنت كوسيلة للتعلم الذاتى.

– قلة التعاون بين أمين المكتبة والتلاميذ، وكذا عدم وجود ترحيب من قبل أمين المكتبة بالتلاميذ وتقديمه المساعدة لهم عند الحاجة؛ لخوفه على الكتب الموجودة من التلف؛ لأنها عهدة عليه.

كما قد يرجع انخفاض تردد التلاميذ على مختبرات الحاسوب للاستفادة منها إلى:

– نقص مختبرات الحاسوب المجهزة بتجهيزات حديثة.

– نقص الأجهزة الموجودة فى المختبرات، كما أن معظم هذه الأجهزة الموجودة معطلة، أو غير متصلة بشبكة الإنترنت.

– خوف المسئول عن الأجهزة من التلف؛ لأنها عهدة.

– قلة تشجيع المعلمين على الذهاب إلى مختبرات الحاسوب؛ للاستفادة منها فى الاستزادة من المعرفة والتعلم الذاتى.

وأخيراً جاء المؤشر (١٢) : «مشاركة التلاميذ فى الأنشطة المصاحبة للمنهج « فى المرتبة الثالثة عشرة، بنسبة (٢٨,٦٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر مدى الانفصال بين المجالين النظرى، والتطبيقى فى المناهج المقدمة للتلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية، إذ ما تزال الأنشطة بمنأى عن موقعها الصحيح ضمن المنهج الدراسى، وعلى الرغم من وعى المعلمين بأهميتها القصوى فى نمو شخصية التلاميذ؛ إلا أن الواقع يثبت عكس ذلك، ويمكن تفسير ذلك بسبب عدم المشاركة الفعلية للمعلمين فى وضع أهداف النشاط، وكذلك وضع الخطط والبرامج المعدة لتنفيذه، وهذا ما أكدته دراسة «سالم القرشى»[٥٠].

وقد يعزى انخفاض أو ضعف مشاركة التلاميذ فى الأنشطة الإضافية (المصاحبة) للمناهج إلى ما يلى :

– الطرق التقليدية التى يستخدمها معظم المعلمين فى التدريس؛ والتى تعتمد على الحفظ والتلقين وتكرس السلبية لدى التلاميذ؛ ولا تسمح للتلميذ بالمشاركة أو إبداء الرأى فى موضوع الدرس، وتجعل منه متلقياً سلبياً، لا يشارك برأى، أو يؤدى مهارة لتحقيق أهداف الدرس.

– نقص الإمكانات والخامات والأدوات والوسائل الخاصة بالأنشطة الإضافية (المصاحبة) للمنهج.

– أن أساليب التقويم والامتحانات العقيمة؛ التى تقيس الجانب المعرفى، ولا تهتم بقياس الجانب المهارى، تجعل التلاميذ يعزفون عن الاشتراك فى الأنشطة المصاحبة للمنهج.

– أن التلاميذ فى هذه المرحلة العمرية ليس لديهم القدرة على المشاركة النشطة فى هذه الأنشطة، ومن ثم يمكن الاكتفاء بمشاهدتهم للأنشطة التى

يؤديها المعلم، أو يتم الاكتفاء -فقط- بمساعدة المعلم فى الإعداد للأنشطة من خلال إعداد المادة الخام للنشاط من البيئة المحيطة.

ويشير الواقع الحالى إلى أن التعليم القائم على التلقين وحشو المعلومات فى أذهان التلاميذ يفضى إلى مخرجات تفتقر إلى الإتقان والمهارات المبدعة. وهذا مما يؤكد ضرورة تسليح التلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية المهمة بالمهارات وتنمية قدراتهم أكثر من تلقينهم المعارف، ثم يُترك لهم ابتكار السبل المناسبة لتوظيفها وإثرائها، وكذلك القيام بالأنشطة التعليمية واختيار خاماتها من البيئة المحلية لتيسير الحصول على المعرفة المجردة، والربط بين الجانبين النظرى، والتطبيقى لموضوعات المنهج الدراسى.

المحور الثانى : المعلـــم

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة أداء المعلم، من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (٢٤) مؤشراً، وقد جاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى:

جدول (٣٧)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة أداء المعلم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المختارة بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١	ت٢	ت٣	مج ت	النسبة٪	الترتيب
١	–	–	٢	٢	٤,٨	٢٤
٢	١	–	٢	٣	٧,١	٢٣
٣	٢	٦	٥	١٣	٣١	١٩
٤	٢	٤	٣	٩	٢١,٤	٢١
٥	٨	١٤	١٣	٣٥	٨٣,٣	١
٦	٢	٤	٦	١٢	٢٨,٦	٢٠
٧	٥	١٠	١١	٢٦	٦٢	٨
٨	٦	١	٩	١٦	٣٨,١	١٦
٩	٦	٥	١٠	٢١	٥٠	١٢
١٠	٨	١٢	١٢	٣٢	٧٦,٢	٣
١١	٥	٢	٧	١٤	٣٣,٣	١٧
١٢	٦	٧	٨	٢١	٥٠	١٢
١٣	٦	١٠	١١	٢٧	٦٤,٣	٧
١٤	٥	١	٨	١٤	٣٣,٣	١٧
١٥	٤	٦	١٠	٢٠	٤٧,٦	١٤
١٦	٧	١٤	١٣	٣٤	٨١	٢
١٧	٧	١٤	٨	٢٩	٦٩	٥
١٨	٨	١٠	٨	٢٦	٦٢	٨
١٩	٣	٤	١٠	١٧	٤٠,٥	١٥
٢٠	٧	٨	٩	٢٤	٥٧,١	١٠
٢١	٩	٩	١٠	٢٨	٦٦,٧	٦
٢٢	٨	٨	٧	٢٣	٥٤,٨	١١
٢٣	٣	٣	٢	٨	١٩	٢٢
٢٤	٨	١٤	٩	٣١	٧٣,٨	٤

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٥) «امتلاك القدرة على حفظ النظام داخل الفصل» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٨٣,٣٪)، ويعكس ارتفاع تحقق هذا المؤشر – من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية – مدى امتلاك معظم المعلمين فى المدارس – عينة الدارسة – للقدرة على حفظ النظام داخل الفصل وإدارة الصف بشكل جيد. ويعزى ذلك إلى :

– امتلاك معظم هؤلاء المعلمين شخصية قوية قائدة تقود العمل وتنظمه بشكل معين، وتحدد الأدوار وتوزعها على التلاميذ، بحيث يستطيع التلميذ معرفة متى يسأل ويستفسر ومتى يجيب ومتى يستمع ...إلخ.

– تمكن المعلمين من مادتهم العلمية واتباعهم أساليب جذابة ومشوقة تجذب التلاميذ إلى الاستماع جيداً للمعلم، وعدم القيام بأعمال الشغب والفوضى داخل الفصل.

– استخدام المعلم لأساليب الثواب والعقاب بشكل جيد، وفى التوقيت الصحيح، بحيث يُدعْم السلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ، ويعاقب التلاميذ على السلوكيات غير المرغوبة الصادرة منهم.

وجاء المؤشر (١٦) : «استخدام المعلم لغة مهذبة عند تعامله مع تلاميذه وزملائه» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٨١٪)، ويشير ارتفاع تحقق هذا المؤشر إلى امتلاك معظم معلمى المرحلة الابتدائية، واكتسابهم لمهارة هامة من مهارات التواصل، وهى : الحوار مع الآخرين من الزملاء والتلاميذ، كما يشير إلى تمسكهم بقيم احترام آراء الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التى توصلت إليها دراسة «هناء شحات السيد»، حيث أشارت إلى أن قيمة «احترام آراء الآخرين» قد جاءت فى المرتبة الأولى بالنسبة للنسق القيمى لدى معلمى التعليم الابتدائى بمحافظة القليوبية، وأن المعلمين يستخدمون لغة جيدة للتعامل فيما بينهم، وللتعامل مع تلاميذهم[٥١].

وقد يرجع ذلك إلى : أساليب التنشئة الاجتماعية والدينية فى محيط الأسرة والمدرسة والجامعة والتى تحث الأبناء على ضرورة احترام الآخرين، واستخدام لغة مهذبة عند التعامل معهم، ولا شك أن قيام المعلم بذلك وتمسكه بهذه القيمة ينعكس إيجابياً على سلوك التلاميذ؛ فيكون نواة للتواصل والتفاعل الإيجابى مع الآخر بشكل فعال لخدمة المجتمع، والنهوض به، ولمواجهة تحديات العصر.

وجاء المؤشر (١٠) : «تنوع الأساليب المستخدمة فى التقويم بين الشفهية

والتحريرية والعملية» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٧٦,٢٪)، وتعكس هذه النسبة المرتفعة مدى تنوع الأساليب المستخدمة فى تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية ما بين الأساليب الشفهية والتحريرية والعملية. ولكن على الرغم من تنوع هذه الأساليب، إلا أن الواقع الميدانى يشير إلى أن هذه الأساليب جميعها تقيس جانباً واحداً فقط من جوانب التعلم، وهو : الجانب المعرفى فى حين تهمل باقى الجوانب الأخرى: كالجانب المهارى، والوجدانى فى شخصية المتعلم على الرغم من أهميتهما، حتى إن الاختبارات العملية تقيس مدى حفظ التلميذ لخطوات التجربة، كما تتحول الاختبارات العملية فى المرحلة الابتدائية إلى اختبارات شكلية، تتم فى صورة أسئلة مقالية.

وبهذا تفتقد أساليب التقويم العملية قيمتها فى إكساب التلاميذ للمهارات الخاصة بموضوع الدرس. وقد يرجع ذلك إلى قلة أدوات وتجهيزات المعامل وإلى الطرق التقليدية التى اعتاد عليها المعلمون فى التدريس، وأساليب التقويم نفسها؛ والتى تركز على الحفظ والاستظهار، وهذا مما ينعكس -سلبياً -على عدم تحقيق أهداف المرحلة الابتدائية فى تكوين الشخصية المتكاملة المتوازنة من كافة نواحيها.

وجاء المؤشر (٢٤) : «إنجاز المعلم مسئولياته وأداء ما يطلب منه من أنشطة وأعمال» فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٧٣,٨٪).

وجاء المؤشر (١٧) : « المشاركة الفاعلة فى الأنشطة الصباحية اليومية» فى المرتبة الخامسة، بنسبة (٦٩٪)، وقد يعزى ارتفاع تحقق هذين المؤشرين إلى :

- الإدارة المدرسية الحازمة التى تقوم بالمساءلة والمحاسبة للمعلمين المقصرين فى أداء أعمالهم، وتعاقب المخطئ على قدر خطئه.

هذا، وقد لوحظ - من خلال الدراسة الميدانية - أن غالبية المعلمين عينة الدراسة؛ والذين يقومون بالمشاركة الفاعلة فى طابور الصباح هم المعلمون الذين يأخذون الحصص الأولى من الجدول الدراسى.

- وجود لجان المتابعة بصورة شبه دائمة داخل المدارس.

- خوف المعلمين من المساءلة والجزاء الذى ينتظر كل من يخالف قوانين ولوائح العمل، ولا يتبع التعليمات، وينفذ الأوامر الصادرة إليه من رؤسائه داخل المدرسة.

ولا شك أن التزام المعلم بمواعيد حصصه، وحضوره المبكر إلى المدرسة ينعكس إيجابياً على سلوك التلاميذ باعتباره قدوة لهم.

وجاء المؤشر (٦) : «توافر ثقافة عامة وعمق فى التخصص لدى المعلم» فى المرتبة العشرين بنسبة (٢٨,٦٪)، وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر لدى معظم المعلمين عينة الدراسة إلى ما يلى :

- قصور برامج إعداد الطالب المعلم فى كليات التربية (مؤسسات إعداد المعلمين) فى جانبها الأكاديمى والثقافى؛ إذ لم تكن على المستوى المطلوب لإعداد طلابها جيداً أكاديمياً وثقافياً لمواجهة سوق العمل، وهذا ما أكدته دراسة «محمد عبد الرازق»، حيث أشارت إلى أن «برامج إعداد المعلم بكليات التربية لا تتقيد بالاتجاهات التجديدية، وإنما تظل تقليدية فى المحتوى الذى يُقَّدم، ونوعية المواد الأكاديمية والتربوية والثقافية وغلبة استراتيجية الكم على الكيف؛ مما جعل مؤسسات الإعداد لا تهتم باستيعاب النوعيات المختارة للمهنة ، كما غلب عليها الطابع النظرى، وانصب اهتمامها على تخريج معلمين ناقصى التأهيل لسوق العمل»[٥٢].

- أن معظم المعلمين ليس لديهم الطموح العلمى والمهنى لتطوير أنفسهم، وإثبات ذواتهم المهنية فى ظل التطورات الحادثة فى المجتمع؛ من خلال القراءة والاطلاع والبحث عن المعلومات من مصادر مختلفة كارتياد المكتبات، أو استخدام الإنترنت فى زيادة معلوماتهم الثقافية، وفى مجالات تخصصهم، مبررين ذلك بضيق الوقت، وكثرة الأعباء المهنية والأسرية، التى لا تتيح لهم الفرصة لمزيد من القراءة والاطلاع والبحث، والتجديد، ومعرفة الجديد فى مجال التخصص.

– قلة البعثات العلمية للخارج، والدورات التدريبية، التى تطلعهم على الجديد فى مجال التخصص، وتعينهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التعليم، وعلى كل ما هو مستحدث فى المجالات العلمية والتربوية فى مجالات طرق التدريس، والتعامل مع الأطفال.

هذا، وإذا كان هذا المؤشر له أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم فى كل مراحل التعليم، فإنه يكون أكثر أهمية وخطورة بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية؛ نظراً لأن الطفل فى هذه المرحلة يكون على اقتناع تام بأن معلمه على دراية وعلم بكل شيء فى كل المجالات، ومن ثم ينبغى أن يكون المعلم عند حسن ظن تلاميذه به، ولتحقيق ذلك لابد وأن يتمتع المعلم بقدرة كبيرة على القراءة والاطلاع، وأن يكون لديه قدر كبير من الثقافة والمعرفة يستطيع من خلاله أن يهيئ عقل الطفل لفهم واقعه ومعرفة تاريخه وحضارته؛ وذلك استعداداً لتطوير مجتمعه فى المستقبل.

وجاء المؤشر (٤) : «تصميم أنشطة تساعد التلاميذ على البحث والتعلم الذاتى» فى المرتبة الحادية والعشرين، بنسبة (٢١,٤٪)، وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

– أن ضيق الوقت وقصر وقت الحصة وكثافة الفصول المرتفعة قد يكون سبباً وراء اعتماد المعلم على الطرق التقليدية فى الشرح والقائمة على الحفظ والتلقين، وعدم اعتماده على الطرق الحديثة التى تُشجع التلاميذ على البحث والتعلم الذاتى.

– المناهج العقيمة التى لا تسمح ولا تمكن المعلم من القيام بذلك.

– قلة الإمكانات والتجهيزات الموجودة فى المدرسة، وعدم كفاية الأجهزة، وتناسبها مع أعداد التلاميذ، فضلاً عن عدم وجود مكتبات حديثة ومجهزة.

كما قد تكون أساليب التقويم المتبعة؛ والتى تقيس الجانب المعرفى فقط من جوانب شخصية المتعلم سبباً وراء عدم اهتمام معظم المعلمين بالأنشطة؛ التى تساعد الطالب على اكتساب المهارات والقدرة على البحث والتعلم الذاتى.

ولا شك أن توافر هذا المؤشر له أثر إيجابى على نمو القدرات الابتكارية لدى التلاميذ، كما أنه وسيلة هامة للكشف عن المواهب وتنمية القدرات الإبداعية، وهذا ما أكدته دراسة «محمد السيد عبد المعطى، ومحمد عز الدين البنهاوى»[٥٢].

وجاء المؤشر (٢٣) : «التزام المعلم بعدم استغلال سلطاته بصورة غير مشروعة مثل دفع التلاميذ إلى الدروس الخصوصية» فى المرتبة الثانية والعشرين، بنسبة (١٩٪)، وقد اتضح – من خلال الدراسة الميدانية، والمقابلات التى أجرتها الباحثة مع أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية– أن نسبة كبيرة من المعلمين يدفعون التلاميذ إلى الدروس الخصوصية، ويجبرونهم على ذلك من خلال سلطاتهم فى وضع الدرجات، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– المتغيرات التى يمر بها مجتمعنا المصرى، وما ارتبط بها من تهميش للقيم الأخلاقية، وسيادة للقيم المادية.

– سوء الأحوال الاقتصادية وكثرة الأعباء المعيشية، وغلاء الأسعار، وكثرة الإحباطات التى يواجهها الشباب من المعلمين الجدد والمبتدئين، ورغبة المعلم فى أن يعيش حياة كريمة أدت إلى تهميشه لبعض القيم الأخلاقية، وتمسكه بالقيم المادية التى تدفعه إلى استغلال سلطاته فى إجبار التلاميذ على أخذ الدروس الخصوصية عنده.

– كما أن قلة راتب المعلم قد يكون سبباً فى دفع المعلم تلاميذه إلى أخذ دروس خاصة عنده.

ومما سبق يمكن القول : بأنه ينبغى العمل على إصلاح أحوال المعلم المادية؛ حتى يستطيع أن يؤدى عمله بإتقان داخل الفصل وعلى أكمل وجه، دون الحاجة إلى إعطاء دروس خصوصية للتلاميذ.

وجاء المؤشر (٢) : «توظيف التقنيات الحديثة فى التدريس» فى المرتبة الثالثة والعشرين، بنسبة (٧,١٪)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم استخدام معظم المعلمين –عينة الدراسة –للتقنيات الحديثة فى التدريس، وربما يرجع ذلك إلى :

- أن معظم المعلمين يفضلون استخدام الوسائل وطرائق التدريس التقليدية؛ التى تعتمد على الكتاب والسبورة فقط.

- قلة التدريبات التى يحصل عليها المعلم للتدريب على استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة، وتوظيفها فى عمليتى التعليم والتعلم؛ مما يتطلب إعادة النظر فى ضرورة تدريب المعلمين، وخاصة القدامى على استخدام هذه التقنيات فى التدريس.

- نقص الإمكانات وافتقار معظم المدارس إلى عدد كافٍ من الأجهزة يتناسب مع الأعداد المتزايدة من التلاميذ.

- خوف المسئولين عنها من التلف؛ لأنها عهدة.

- اعتقاد معظم المعلمين أن استخدام التقنيات الحديثة فى التدريس يؤدى إلى ضياع وقت الحصة، وكثرة الشغب بين التلاميذ.

- نقص المتابعة سواء من قبل التوجيه الفنى، أو إدارة المدرسة لاستخدام المعلم للتقنيات الحديثة فى التدريس.

ولا شك أن توظيف المعلم للتقنيات الحديثة فى التدريس له أهمية كبيرة فى توفير وقت وجهد المعلم فى شرح الكثير من دروس المقرر؛ والتى يصعب على التلاميذ فهمها بالطرق التقليدية.

وجاء المؤشر (١) : «استخدام المعلم استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة لشرح المادة الدراسية ومهاراتها»، فى المرتبة الرابعة والعشرين بنسبة (٨, ٤٪)، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى ما يلى :

- أن معظم المعلمين يفضلون استخدام طرق التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار (طريقة الإلقاء أو المحاضرة)؛ والتى تعتمد على الكتاب والسبورة بالرغم من إدخال التجهيزات التكنولوجية الحديثة بالمدارس؛ وذلك لسهولة الأساليب التقليدية.

- قلة تدريب هؤلاء المعلمين على الطرق الحديثة فى التدريس كالتعلم النشط والتعلم التعاونى.

– أن الطرق الحديثة فى التدريس كالتعلم التعاونى والنشط تحتاج إلى إمكانات خاصة، وتجهيزات، وحجرات دراسية ذات طابع خاص، وهى غير متوافرة فى المدارس.

– قلة المتابعة سواء من قبل إدارة المدرسة أو التوجيه الفنى لاستخدام المعلم لطرق التدريس المتنوعة والحديثة فى التدريس.

– قلة الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع المعلمين على استخدام الطرق الحديثة والمتنوعة فى التدريس.

– كما أن ضيق الوقت والكثافة الطلابية المرتفعة فى الفصول، قد تكون سبباً فى عدم استخدام المعلم لطرق التدريس المتنوعة : كالمناقشة، والحوار، والتعلم التعاونى، والعصف الذهنى .....إلخ.

– قصور المناهج الدراسية الحالية؛ والتى يغلب عليها الطابع النظرى، وكذا نظام الامتحانات؛ الذى يُشجع على الحفظ والاستظهار

– المناهج الدراسية المكدسة؛ والتى تحتاج إلى مزيد من الوقت الذى يصرف فى تدريس كثير من التفصيلات، وهذا مما يمثل معوقاً أساسياً يقف حائلاً وراء عدم استخدام المعلم للطرق الحديثة فى التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة «أحمد حسن الصغير» (٥٤).

وفى ضوء ما سبق يمكن القول إن معظم المعلمين –عينة الدراسة – لا يقومون باستخدام الطرق الحديثة فى التدريس بل ولا يقومون بتنويع هذه الطرق؛ لكى تناسب قدرات التلاميذ واستعداداتهم، كما أن التعليم فى حجرات الدراسة ما زال يستند إلى تقديم كمية من المعلومات؛ والتى يجب على التلاميذ حفظها، وتخلو تماماً من أن يكون للتلاميذ دور فى عملية التعلم، من خلال عمليات العصف الذهنى وحل المشكلات والعمل الجماعى، كما أنها اختصرت مصادر التعلم فى المنهج والمعلم فقط؛ الأمر الذى يجعل البيئة المدرسية غير محفزة على التعلم.

المحور الثالث : التنمية المهنية للمعلم

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة التنمية المهنية لمعلمى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية: (مديرين - نظار - وكلاء - مدرسين أوائل)، ويشتمل هذا المحور على (١٢) مؤشراً، وكانت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٣٨)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات التنمية المهنية للمعلمين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مج ت	النسبة ٪	الترتيب
١	٢	٦	٢	١١	٢٦,٢	١٠
٢	٥	٩	٨	٢٢	٥٢,٤	٤
٣	٧	٩	٧	٢٣	٥٤,٨	٢
٤	٣	٦	٢	١٢	٢٨,٦	٩
٥	١	٦	٤	١١	٢٦,٢	١٠
٦	٥	٤	٤	١٣	٣١	٨
٧	٩	١٠	١٢	٣١	٧٣,٨	١
٨	٥	٧	٥	١٧	٤٠,٥	٦
٩	٥	٣	٢	١٠	٢٣,٨	١٢
١٠	٤	١٢	٧	٢٣	٥٤,٨	٢
١١	١	٩	٧	١٧	٤٠,٥	٦
١٢	٥	٨	٧	٢٠	٤٧,٦	٥

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٧) «استفادة المعلم من خبرات زملائه فى دعم عملية تعلم التلاميذ، وتحسين أدائه التدريسى» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٧٣,٨٪)، ويدل ارتفاع تحقق هذا المؤشر على أن الغالبية العظمى من أعضاء الهيئة الإدارية يقرون بأن أهم جوانب التنمية المهنية لدى معلمى المرحلة الابتدائية تتمثل فى

تبادل الخبرات بين المعلمين بعضهم البعض من نفس التخصص، ولا سيما بين المعلمين من ذوى الخبرة، والمعلمين حديثى التعيين، ولا شك أن هذا له أثره الإيجابى على تحسين أداء المعلم أكاديمياً ومهنياً، وبخاصة فى كيفية التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل.

وجاء المؤشر (٣) : «استفادة المعلمين من محتوى الدورات التدريبية فى تحسين العملية التعليمية» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٥٤,٨٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية عدم جدوى الدورات التدريبية التى يلتحق بها المعلمون.

وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

- معظم المعلمين يؤكدون على أن محتوى هذه الدورات مكررة، وأن معظم هذه الدورات الجديدة لا تختلف - فى الغالب الأعم - عن سابقتها، ومن ثم لا يتم الاستفادة منها.

- محتوى الدورات التدريبية لا يلبى احتياجات المعلمين التدريبية.

- انفصال محتوى الدورات التدريبية عما يحدث فى الواقع التعليمى داخل الفصول الدراسية.

- ضعف قدرة القائمين على التدريب فى توصيل المحتوى التدريبى بشكل جيد للمعلمين.

وجاء المؤشر (١٠) : «استفادة المعلم من الندوات العلمية التى تقيمها المدرسة» فى المرتبة الثانية أيضاً، بنسبة (٥٤,٨٪). وتعكس هذه النسبة عدم استفادة معظم المعلمين -عينة الدراسة -من الندوات العلمية التى تقيمها المدرسة. وهنا قد أكد معظم أعضاء الهيئة الإدارية أن هناك ندوات علمية تعقدها وحدة التدريب(*) داخل المدرسة يحاضر فيها المعلمون الأوائل وبعض المتخصصين في عدة مجالات مختلفة من أساتذة الجامعات والهيئات المختلفة؛

(*) مقابلة شخصية مع ناظر ووكيل مدرسة حمزة بن عبد المطلب للتعليم الأساسى، مدرسة ومكتبة منشأة بدوى للتعليم الأساسى بإدارة بنها التعليمية.

لتحقيق أقصى استفادة للمعلمين داخل المدرسة. وفى هذا تناقض بين وجهة نظر المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية في ماهية الدور الذى تقوم به وحدة التدريب في التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة، وربما يرجع هذا التناقض إلى حرص الهيئة الإدارية على إبراز مدارسها فى صورة جيدة.

ويعزى عدم استفادة المعلم من الندوات العلمية التى تقيمها المدرسة إلى :

– قناعة معظم المعلمين وإيمانهم بعدم جدوى هذه الندوات بالإضافة إلى عدم فائدة ما يُقَّدم فيها؛ نظراً لعدم التخطيط المسبق لمحتوى ومحاور هذه الندوات، واختيار العناصر من ذوى الخبرة والكفاءة للمحاضرة فى هذه الندوات؛ مما يُدعِّم من أوجه الاستفادة منها.

وجاء المؤشر (٢) : «حرص المعلمين على المشاركة فى الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها» فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٥٢,٤٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر ضعف مشاركة معظم المعلمين فى الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها، ويعزى ذلك إلى :

– سوء التخطيط لهذه الدورات؛ حيث إنها تعقد فى أوقات غير مناسبة من العام الدراسى.

– بُعد أماكن التدريب عن المدارس التى يعمل بها المعلمون.

– نقص الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع المعلمين على المشاركة في هذه الدورات التدريبية.

ومن خلال الدراسة الميدانية، قد أكد معظم أفراد العينة سواء أكانوا من المعلمين أم من أعضاء الهيئة الإدارية على أن المعلمين يقبلون على الدورات التدريبية التى تكون بمقابل مادى، كما أنهم يتسارعون لوضع أسمائهم فى قائمة المرشحين للحصول على دورات ICDL؛ لأنها من ضمن متطلبات الترقى والحصول على الكادر، ومن ثم الزيادة فى الراتب مستقبلاً.

وجاء المؤشر (١) : «حضور المعلمين دورات تدريبية بانتظام» فى المرتبة العاشرة، بنسبة (٢٦,٢٪)، وقد يرجع قلة حضور المعلم للدورات التدريبية

بانتظام من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية إلى :

– شعور المعلمين وقناعتهم الشخصية بعدم جدوى الدورات التدريبية، ومن ثم لا يقبل المعلم على المشاركة فيها وحضورها بانتظام، إلا إذا تم الترشيح لها من قبل الإدارة والتوجيه الفني.

– بُعد أماكن التدريب يجعل المعلمين يعزفون عن حضور هذه الدورات التدريبية.

– قلة وجود حافز مادى ومعنوى لتشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية بانتظام.

كما جاء المؤشر (٥) : «اعتماد المعلمين على الإنترنت لتطوير معلوماتهم التخصصية» فى المرتبة العاشرة أيضاً بنسبة (٢٦,٢٪)، ويدل انخفاض تحقق هذا المؤشر على عدم اهتمام معظم المعلمين بالاستفادة من مصادر المعرفة المتنوعة والتقنيات الحديثة فى تحسين الأداء التدريسى لهم، وربما يرجع ذلك إلى :

– ضعف قدرة المعلم على استخدام الكمبيوتر والتعامل مع شبكة الإنترنت واستخدامها فى الحصول على المعلومات التى تفيده فى مجال تخصصه؛ نظراً لعدم تدريبه على ذلك.

– قناعة المعلم بأن الكتاب المدرسى ودليل المعلم وبعض الكتب الخارجية أحياناً تكفى لشرح موضوعات المقرر الدراسى، ومن ثم فلا حاجة للاستعانة بالإنترنت فى الحصول على المعلومات التى تخص المقرر الذى يدرسه.

– ضيق وقت المعلم، وانشغاله بالدروس الخصوصية، وأعباء الأسرة كل ذلك يجعله لا يجد متسعاً من الوقت لاستخدام الإنترنت لتطوير معلوماته فى مجال تخصصه.

وجاء المؤشر (٩) : «تطبيق المعلم مع تعلمه فى الدورات التدريبية عملياً داخل الفصل الدراسى» فى المرتبة الثانية عشرة، بنسبة (٢٣,٨٪)، ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية إلى :

– عدم اختيار التوقيت المناسب لعقد مثل هذه الدورات، حيث تعقد هذه الدورات – عادة – فى نهاية التيرم أو نهاية العام الدراسى، ومن ثم لا يتم الاستفادة منها أو توظيفها فى الفصل الدراسى بشكل جيد.

– نقص الإمكانات والتجهيزات والوسائل داخل المدرسة، مما يحول دون توظيف ما تم التدريب عليه، وخاصة فيما يتعلق باستخدام الطرق والتقنيات الحديثة فى التدريس.

المحور الرابع : المناهج الدراسية

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة المناهج الدراسية من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، ويندرج تحت هذا المحور (١٣) مؤشراً، وكانت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٣٩)

تكرارات استجابات عينة الدراسة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة المناهج الدراسية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـت	النسبة٪	الترتيب
١	٢	٣	٩	١٥	٣٥,٧	٩
٢	٤	٥	١٢	٢١	٥٠	٥
٣	٢	٣	٢	٨	١٩	١٣
٤	٥	٣	٣	١١	٢٦,٢	١٢
٥	٢	٦	٨	١٦	٣٨,١	٨
٦	٤	٤	٩	١٧	٤٠,٥	٧
٧	٦	٧	٦	١٩	٤٥,٢	٦
٨	٥	٣	٤	١٢	٢٨,٦	١١
٩	٦	٤	١٢	٢٢	٥٢,٤	٢
١٠	٣	٢	٩	١٤	٣٣,٣	١٠
١١	٥	٧	١٠	٢٢	٥٢,٤	٢
١٢	٥	٧	١٠	٢٢	٥٢,٤	٢
١٣	٨	٧	١٢	٢٧	٦٤,٣	١

ومن الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (١٣) : «احتواء المنهج على أساليب متعددة للتقويم

تتناسب مع أهدافه» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٦٤,٣٪) ويعزى ارتفاع تحقق هذا المؤشر من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية إلى وجود ملف الإنجاز؛ والذى يمثل -من وجهة نظرهم -وسيلة هامة من وسائل التقويم الحديثة لجوانب أخرى مرتبطة بالمنهج، بالإضافة إلى جانب التذكر الذى اعتادت جميع الاختبارات والوسائل الخاصة بالتقويم على قياسه، فهو -من وجهة نظرهم -وسيلة تكشف عن مدى قدرة التلميذ على اكتساب المهارات المتعلقة بموضوعات المادة الدراسية، ولكن يغيب عن هذه الأدوات قياس جانب مهم من جوانب شخصية التلميذ، وهو : الجانب الوجدانى.

وتختلف وجهة نظر المعلمين مع وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية فيما يتعلق بأهمية ملف الإنجاز كوسيلة لتقويم الجانب المهارى لدى المتعلم، حيث كان مبرر المعلمين فى ذلك أن التلميذ نفسه ليس هو الذى يقوم بأنشطة الملف، وإنما يقوم بها ولى الأمر، أو ربما يشتريها من أحد مقاهى الإنترنت (أو السيبرات) على حد تعبيرهم؛ الأمر الذى يتطلب إعادة النظر فى أساليب التقويم التى تتضمنها المناهج والعمل على تغطيتها كافة الجوانب الخاصة بالتلميذ لتحقيق أهم أهداف العملية التعليمية، وهو : تكوين الشخصية المتكاملة المتوازنة.

وجاء المؤشر (١٢) : « توافر الأنشطة الخاصة بالتفكير الفردى وبالتفكير الجماعى « فى المرتبة الثانية، بنسبة (٥٢,٤٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر عدم الاهتمام بشخصية المتعلم من كافة نواحيها، وعدم تضمين المناهج بالأنشطة التى تُشجع التلاميذ على التعاون، وكذلك الأنشطة التى تغرس فيهم الاستقلالية وتحمل المسئولية، وهذا يؤكد أن المناهج ما زالت تقليدية، يغلب عليها مخاطبة الذاكرة دون التفكير، كما أنها لا تشجع على تطبيق مداخل التعلم المستندة إلى البحث والاستقصاء، وربما يعزى ذلك إلى : اقتصار أمر وضع المناهج على فئة معينة من الخبراء، وعدم المشاركة الفعلية من المعلمين فى وضع هذه المناهج وتطويرها.

وجاء المؤشر (١١) : «الاهتمام بالتكامل بين المعارف والمهارات والقيم» فى المرتبة الثانية أيضاً بنسبة (٥٢,٤٪)، وهذا يعكس مدى قصور المناهج الحالية فى إحداث نوع من التكامل بين شخصية التلاميذ من جميع النواحى، حيث إنها قاصرة فقط على الجانب المعرفى فى شخصية التلميذ، فى حين تهمل تماماً الجانبين المهارى والوجدانى، وفى هذا إهمال لكثير من القدرات الكامنة لدى بعض التلاميذ، ويعزى ذلك إلى : تركيز واضعى المناهج والمسئولين على قياس الجانب المعرفى فقط فى شخصية التلميذ، وإهمال باقى الجوانب؛ مما ينجم عنه كوادر غير مؤهلة للحياة وسوق العمل، فضلاً عن غياب القيم والأخلاقيات وانعدامها فى المجتمع، وتهميش الدين، ومن ثم مزيد من الجهل والتخلف في كافة ميادين المجتمع وقطاعاته.

وجاء المؤشر (٩) : «الاهتمام بالأنشطة التعليمية المصاحبة التى تتيح الفرصة للتلاميذ للممارسة والتطبيق» فى المرتبة الثانية كذلك، بنسبة (٥٢,٤٪). ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر أن هناك انفصالاً بين الجانبين النظرى والتطبيقى فى المناهج الدراسية، وأنه ما زالت المناهج بعيدة كل البعد عن بيئة المتعلم، ومن ثم فهو لا يشعر بجدوى وقيمة ما يدرس، وخاصة أن ما يدرسه ليس له صدى فى الواقع، كما أنه لا يفيده فيما بعد فى حياته العملية. الأمر الذى يتطلب إعادة النظر فى المناهج المطورة وغير المطورة باعتبارهما خطوة فى طريق إصلاح التعليم.

ثم جاء المؤشر (٨) : «تنمية مهارات التعلم الذاتى وارتياد المكتبة لدى التلاميذ» فى المرتبة الحادية عشرة، بنسبة (٢٨,٦٪)، ويشير انخفاض تحقق هذا المؤشر من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية إلى أن غالبية المناهج تركز على جانب الحفظ والاستظهار، ومن ثم فهى لا تشجع على القراءة والبحث ما دامت المعلومات جاهزة داخل الكتاب الدراسى.

ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى : ضعف اهتمام واضعى المناهج، وكذلك صانعى القرار بمراعاة البعد المستقبلى فى تكوين جيل من المفكرين

والأدباء والمخترعين القادرين على الإمساك بزمام الأمور فى المستقبل والرقى والنهوض بالمجتمع، وعدم وعيهم بأن هذا لن يتم بالتركيز على جانب الحفظ فقط، وإنما بالتركيز على المهارات العقلية العليا : (التفكير – والتحليل – والنقد ....)، وكذا الممارسة التطبيقية للعلم النظرى فى جوانب الحياة المختلفة.

وأخيراً جاء المؤشر (٣) : «تلبية المنهج لاحتياجات التلاميذ ومتطلبات نموهم المتكاملة» فى المرتبة الثالثة عشرة، بنسبة (١٩٪)، ويدل انخفاض تحقق هذا المؤشر على أن المناهج – ما زالت – تركز على جانب واحد فقط من جوانب شخصية التلميذ وهو : الجانب المعرفى فى حين لا تركز على الجوانب الأخرى على الرغم من أهميتها، كما أنها لا تفى باحتياجات التلميذ ومتطلبات نموه.

وهذا ما قد أكده معظم أفراد عينة الدراسة؛ حيث ذكروا بأن المناهج المطورة حديثاً فى الآونة الأخيرة لم تراعِ احتياجات التلاميذ فى هذه المرحلة، كما لم تلبِ متطلبات نموهم المتكاملة، وأن هذه المناهج في معظمها صعبة، وغير مناسبة لمستوى التلاميذ فى هذه المرحلة، وربما لمستوى المعلمين أيضاً؛ لدرجة أن أحد المعلمين فى إحدى المدارس(*) قد قدم اعتذاراً رسمياً عن عدم تدريسه لمنهج الرياضيات لتلاميذ الصفين الثانى والثالث الابتدائى؛ نظراً لصعوبته، وكان مبرره أنه لم يحصل على تدريب كافٍ على هذه النوعية من الأمثلة والتطبيقات قبل تنفيذ هذا المنهج وتدريسه. وهذا يؤكد مدى صعوبة بعض المناهج، وعدم مناسبتها لاحتياجات التلاميذ فى هذه المرحلة.

ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– قلة وعى واضعى المناهج باحتياجات التلاميذ ومتطلبات نموهم المتكاملة فى هذه المرحلة العمرية.

– ضعف إشراك المعلمين فى وضع المناهج، على الرغم من أنهم هم

(*) مقابلة شخصية مع مدير مدرسة مجمع مأمون للتعليم الأساسى (ابتدائى) التابعة لإدارة قليوب التعليمية.

الذين يُدرِسون هذه المناهج، كما أنهم أكثر احتكاكاً بهؤلاء التلاميذ، ومن ثم هم على علم ودراية باحتياجاتهم ومعرفة بقدراتهم فى هذه المرحلة.

– عدم تجربة المناهج المطورة قبل تعميمها فى المدارس، لمعرفة مدى وفائها باحتياجات التلاميذ.

– ضعف القيام بدراسات مسبقة لمعرفة احتياجات التلاميذ فى هذه المرحلة، ومن ثم اختيار الموضوعات المناسبة لتلبية احتياجاتهم.

– الانفصال بين الواقع النظرى الذى تُوضَع فيه المناهج، والواقع الميدانى الذى تنفذ فيه هذه المناهج، فليس هناك ارتباط بين مركز تطوير المناهج، والمدارس التى تنفذ فيها هذه المناهج.

المحور الخامس : المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة المناخ الاجتماعى والعلاقات الاجتماعية المدرسية، من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (٧) مؤشرات وكانت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٤٠)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـت	النسبة٪	الترتيب
١	٦	١٥	١١	٣٢	٧٦,٢	١
٢	٦	١٣	١٠	٢٩	٦٩	٣
٣	٦	١٢	١٠	٢٨	٦٦,٧	٤
٤	٣	١١	٧	٢١	٥٠	٦
٥	٦	١٥	١١	٣٢	٧٦,٢	١
٦	٤	١٢	٨	٢٤	٥٧,١	٥
٧	٣	٢	٦	١١	٢٦,٢	٧

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٥) : «وجود علاقات طيبة بين الجميع فى المدرسة يغلب عليها التعاطف والود» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٧٦,٢٪)، ويعزى ارتفاع تحقق هذا المؤشر إلى :

– تمسك معظم أعضاء الهيئة التدريسية بأخلاقيات مهنة التدريس وآدابها.

– أساليب التنشئة الاجتماعية والدينية لهؤلاء المعلمين والعاملين، وتمسكهم بالقيم الدينية التى تحث على المودة والتعاطف والتعاون وطاعة أولى الأمر، وغيرها من القيم الإيجابية؛ التى تنعكس – بالضرورة – على سلوكيات الجميع فى المدرسة.

كما جاء المؤشر (١) : «يتوافر بالمدرسة مناخ مدرسى يسوده التنظيم والأمان» فى المرتبة ذاتها، بنسبة (٧٦,٢٪)، ويعزى ارتفاع تحقق هذا المؤشر إلى :

– وجود قيادة واعية رشيدة وقادرة على تهيئة بيئة تعليمية جيدة، وعلى تنظيم العمل وتوزيع الأدوار والمسئوليات على العاملين لتحقيق أهداف العملية التعليمية والنهوض بها.

– مساعدة العاملين والمعلمين للهيئة الإدارية فى إنجاز الأعمال المكلفين بها، وفى الوقت المحدد لها.

وهذا يؤكد على أهمية توفير جو من الاستقرار والأمان يعمل فيه المعلم، مع ضرورة أن يكون هناك توزيع عادل للأدوار والمسئوليات على العاملين والمعلمين؛ حتى يبذل المعلمون والعاملون مزيداً من الجهد والعطاء من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وجاء المؤشر (٢) : «يسود بالمدرسة جو من الاحترام والثقة المتبادلة بين التلاميذ والهيئة التدريسية» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٦٩٪)، وقد يرجع ارتفاع تحقق هذا المؤشر من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية إلى :

- أن معظم معلمى المرحلة الابتدائية هم من الإنـاث؛ اللائى يتسمن بالعطاء واحترام الصغير والتعاطف معه ومراعاة الفروق الفردية بين جميع التلاميذ؛ ومن ثم تنشأ عن هذا التعامل علاقة حب ومودة بين هؤلاء التلاميذ ومعلمتهم، مما يكون له - ولا شك -أثر إيجابى على أداء التلاميذ داخل الفصول الدراسية.

وجاء المؤشر (٦) : «تنحية الأمـور الشخصية عند تعامل العاملين والمعلمين مع بعضهم البعض، أو مع رؤسائهم، أو مع تلاميذهم» فى المرتبة الخامسة، بنسبة (٥٧,١٪)، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

- غياب بعض القيم الأخلاقية : كالعدالة، والمساواة فى شخصية بعض المعلمين، وغلبة الطابع المادى على سلوكياتهم وتعاملاتهم، وتدخل العوامل الشخصية وعلاقات القرابة والمصلحة والمنفعة الشخصية فى هدم العلاقة الإنسانية الطيبة السائدة بين المعلمين بعضهم البعض ولا سيما فى التخصص الواحد، أو بينهم وبين تلاميذهم، أو بينهم وبين رؤسائهم. فضلاً عن الدروس الخصوصية التى أصبحت سبباً فى تدمير شكل العلاقة الطيبة التى كانت متوافرة فى المؤشر السابق، ومن الواضح أن هذا المؤشر من المؤشرات الهامة التى ينبغى توافرها فى المدارس الابتدائية؛ حتى تسود المودة والمحبة بين الجميع فى المدرسة.

وجاء المؤشر (٤) : «انتشار ثقافة العمل الجماعى التعاونى فى كافة ميادين ومجالات العمل المدرسى» فى المرتبة السادسة، بنسبة (٥٠٪)، وربما يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

- انشغال المعلمين بأعباء المهنة والمادة الدراسية التى يقومون بتدريسها، وتصحيح الواجبات، والوظائف الخاصة بالإشراف وغيرها، عن الاشتراك مع زملائهم فى أعمال جماعية داخل المدرسة.

هذا، وترى الباحثة أن انتشار ثقافة العمل الجماعى التعاونى لن تتم إلا بتشجيع القيادة المدرسية للعاملين على القيام بذلك وتكليفهم ببعض الأعمال

الجماعية ومتابعتها، ولا شك أن توافر هذا المؤشر سوف يسهم فى تبادل الخبرات والاستفادة بخبرات الآخرين من الزملاء، كما أنها تؤدى إلى تضافر الجهود من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والارتقاء بها.

وأخيراً جاء المؤشر (٧) : «تتوافر بيئة مدرسية محفزة للإبداع» فى المرتبة السابعة، بنسبة (٢٦,٢٪)، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

– انشغال المعلمين بالدروس الخصوصية ومجموعات التقوية لرفع مستوى المعيشة؛ مما يؤثر – بالسلب – على عطائهم الأكاديمى والمهنى داخل الفصول.

– نقص الإمكانات المادية داخل المدرسة، ونقص الخدمات التى تقدمها المدرسة للتلاميذ وللمجتمع على حد سواء.

– قلة تعاون هيئة التدريس مع الإدارة فى تطوير العمل المدرسى.

– نقص كفاية الأدوات والوسائل والتجهيزات الموجودة بالمدرسة للقيام بالأنشطة المدرسية.

– المناخ التنظيمى السائد فى المدرسة؛ والذى لا يشجع على الإبداع، وقبول التجديد والتطوير الذى يحدث فى المدرسة.

– الكثافة المرتفعة للفصول.

المحور السادس : الموارد المالية (التمويل)

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الموارد المالية (التمويل) من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية. ويشتمل هذا المحور على (٧) مؤشرات، وكانت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٤١)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة الموارد المالية (التمويل) بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مج ت	النسبة٪	الترتيب
١	٦	١٤	١٢	٣٢	٧٦,٢	١
٢	٤	١٢	٩	٢٥	٦٠	٢
٣	٢	٦	٨	١٦	٣٨,١	٣
٤	٥	٤	٦	١٥	٣٥,٧	٤
٥	–	–	٢	٢	٤,٨	٦
٦	–	–	٢	٢	٤,٨	٦
٧	١	–	٢	٣	٧,١	٥

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح أن :

جاء المؤشر (١) : «مراعاة خطة صرف ميزانية المدرسة للاحتياجات المدرسية فى ضوء الموارد المالية المتاحة» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٧٦,٢٪)، ويدل ارتفاع هذه النسبة على أن خطة صرف ميزانية المدرسة تأتى مقسمة على بنود محددة بحيث يخصص لكل بند مبلغ مالى معين لا يتم تعديه، وهذه المخصصات المالية تأتى من قبل المديرية والإدارة التعليمية موزعة على حسب ترتيب الأولويات، ومن ثم فهى تأتى مفصلة وموزعة بشكل معين؛ لكى تراعى الاحتياجات المدرسية تبعاً لأولوياتها وأهميتها داخل المدرسة.

وجاء المؤشر (٢) : «توافر القدرة على تحديد أخطار العجز المالى التى تواجه المدرسة» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٦٠٪)، ويرجع هذا إلى أن معظم أفراد العينة يؤكدون أنهم يقومون بعقد اجتماعات مع أعضاء مجلس الأمناء والمعلمين والآباء؛ وذلك عند حدوث أى أزمات مالية، ومن ثم يمكنهم الاستعانة بآرائهم في تحديد المشكلات والأزمات المالية التى قد تواجه المدرسة، والعمل على مواجهتها وحلها.

وتأتى هذه النتيجة مختلفة مع النتيجة التى توصلت إليها الباحثة فى

استمارة التقييم الخاصة بالمعلم، وربما يرجع هذا الاختلاف إلى أن إدارة المدرسة فى موقع مسئولية ومساءلة من قبل صانعى القرار، ومن ثم تأتى الإجابات الخاصة بالهيئة الإدارية محاولة إظهار المدرسة فى أحسن صورة.

وجاء المؤشر (٣) : «إمكانية توفير تمويل إضافى خارجى من خلال الجهود الشعبية لدعم أنشطة التعليم والتعلم المدرسية» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٣٨,١٪)، ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية إلى :

- ضعف مشاركة أولياء الأمور، ورجال الأعمال فى تمويل التعليم.
- كثرة أعباء الأسرة المصرية؛ والتى تمنعها عن المشاركة فى تمويل التعليم.
- انتماء معظم التلاميذ فى المدارس –عينة الدراسة –إلى أسر فقيرة، ومن ثم لا تستطيع هذه الأسر المشاركة فى تمويل التعليم؛ نظرا لقلة الدخل الاقتصادى لها وانخفاض مستوى المعيشة.
- قناعة أولياء الأمور بأن الدولة هى المسئولة عن توفير التمويل اللازم لقيام العملية التعليمية بتحقيق أهدافها.

وجاء المؤشر (٧) : «الحوافز المالية للإدارة المدرسية والمعلمين كافية لإصلاح أحوالهم المادية» فى المرتبة الخامسة، بنسبة (٧,١٪)، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

- الأزمة الاقتصادية العالمية والمحلية، والتى أدت إلى زيادة الأسعار وانخفاض الأجور، إذ على الرغم من تطبيق كادر المعلمين إلا أن الرواتب والحوافز المالية للهيئة الإدارية والمعلمين ما زالت غير كافية لتوفير مستوى معيشى أفضل وحياة كريمة لهم ولأسرهم.

وهذا ما أكدته دراسة «كاظم أغا» حيث أشار إلى : أن الرواتب التى يتقاضاها المعلم لا تفى بالحاجات الضرورية المطلوبة منه [٥٥]، كما توصلت دراسة : «أحمد الشناوى» إلى أن : من مظاهر أزمة المعلم؛ التى تؤثر على أدائه لأدواره المهنية والأخلاقية داخل المدرسة شعوره بأنه لا يحصل على العائد

المادى ؛الذى يتساوى مع الجهد الشاق الناتج عن أدائه لأدواره المختلفة، ومن ثم يبحث المعلم عن مصدر إضافى لزيادة دخله، وهو : الدروس الخصوصية؛ والتى تؤثر على أدائه التدريسى داخل الفصل، كما تؤثر على علاقاته بتلاميذه داخل الفصل وخارجه، وعلاقاته بزملائه بوجه عام، وزملائه فى نفس التخصص بوجه خاص(٥٦).

ولا شك أن انخفاض الحوافز والرواتب للمعلمين وهيئة الإدارة ينعكس سلبياً على رضا المعلم عن عمله وشعوره بالإحباط، ومن ثم تؤثر على كفاءته وأدائه التدريسى داخل الفصل، وهذا مما يعوق من مسيرة إصلاح وتطوير التعليم، الأمر الذى يستوجب إعادة النظر فى إصلاح أحوال المعلمين المادية، على نحو يشجعهم على العمل والعطاء من أجل مستقبل أفضل لأبناء هذا المجتمع.

وجاء المؤشر (٥) : «توافر الدعم المالى الكافى لتحقيق الجودة فى العملية التعليمية داخل المدرسة» فى المرتبة السادسة، بنسبة (٤,٨٪). ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر مدى التناقض فى سياسة الدولة، فعلى الرغم من قيام الدولة بإنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم واتجاه معظم المدارس فى كل المراحل التعليمية إلى الاعتماد، إلا أن ما يُخصَّص من أموال للإنفاق على التعليم لا يكفى لتحقيق الجودة فى جميع عناصر المنظومة التعليمية، كما أن الجهود التى تبذلها الدولة من أجل ذلك تركز على الجانب الكمى، ولا تركز على جانب النوعية والكيف؛ حيث إن التقييم الذى يتم للمدارس يعتمد على استكمال الأوراق الخاصة بكل مجال من مجالات المنظومة التعليمية، فالجودة -من وجهة نظر أفراد العينة -ما هى إلا «تستيف للأوراق الخاصة بمجال معين، وبحيث توضع فى ملف خاص بها»(*)

(*) مقابلة شخصية مع منسقى الجودة فى مدارس :
- عمر بن عبد العزيز الابتدائية التابعة لإدارة بنها التعليمية.
- مدرسة د/ مصطفى السيد للتعليم الأساسى التابعة لإدارة بنها التعليمية.

وربما يعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– سياسة الدولة فى الإنفاق؛ حيث تتجه الدولة إلى زيادة الإنفاق فى قطاعات معينة، فى حين يتم إهمال قطاعات أخرى مهمة كالصحة، والتعليم.

– معظم ميزانية التعليم موجهة للأجور والمرتبات الخاصة بالمعلمين والهيئة الإدارية والعاملين فى الإدارات والدواوين فى حين يُخصص جزء ضئيل منها إلى تحقيق الجودة فى العملية التعليمية داخل المدارس»، وهذا ما يؤكده تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية (٢٠٠٨)[٥٧].

– التركيز على التمويل الحكومى، وعدم البحث عن توفير تمويل إضافى خارجى؛ للإنفاق على التعليم وتحقيق الجودة فى العملية التعليمية.

المحور السابع : مصادر المعرفة والتعلم

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة مصادر المعرفة والتعلم من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المختارة بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (٥) مؤشرات، وكانت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٤٢)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة مصادر المعرفة والتعلم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة٪	الترتيب
١	٧	١٠	٦	٢٣	٥٤,٨	٢
٢	٢	٥	٧	١٤	٣٣,٣	٣
٣	٥	١٢	٧	٢٤	٥٧,١	١
٤	٥	٥	١	١١	٢٦,٢	٤
٥	٥	٤	٢	١١	٢٦,٢	٤

ومن تحليل البيانات الواردة بالجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٣) : «توافر وسائط للتعلم الإلكترونى»، فى المرتبة الأولى،

بنسبة (٥٧,١٪)، ويشير انخفاض تحقق هذا المؤشر فى معظم المدارس عينة الدراسة إلى افتقار معظم هذه المدارس إلى وسائط للتعلم الإلكترونى تكون كافية وتتناسب مع أعداد التلاميذ داخل هذه المدارس.

وقد اتضح – من خلال الدراسة الميدانية التى قامت بها الباحثة – أن معظم المدارس عينة الدارسة تشتمل على جهازين أو ثلاثة على الأكثر من أجهزة الكمبيوتر، وهو عدد غير كاف – دون شك – لتعليم وتدريب عدد كبير من التلاميذ، قد يصل إلى٦٠ تلميذاً، أو أكثر داخل الفصل الواحد. ويعزى قلة توافر هذه الوسائط الإلكترونية فى معظم المدارس إلى :

– نقص المخصصات المالية لشراء الأجهزة، ووسائط التعلم الإلكترونى بالمدارس.

– الكثافة الطلابية المرتفعة التى تجعل الأجهزة المتواجدة بالمدارس، لا تكفى لتدريب هذا العدد الهائل من التلاميذ.

– بعض المبانى المدرسية قديمة، وغير معدة لاستقبال أو تخزين الأجهزة الحديثة، والوسائط الإلكترونية لاستخدامها وتوظيفها فى العملية التعليمية.

وجاء المؤشر (١) : «وجود قاعدة بيانات متكاملة لخدمة مجالات تطوير العمل المدرسى المختلفة» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٥٤,٨٪) وتشير هذه النتيجة إلى أن معظم المدارس –عينة الدراسة –تفتقر إلى وجود قواعد بيانات متكاملة لخدمة مجالات إصلاح وتطوير العمل المدرسى المختلفة.

ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– نقص الأجهزة المتطورة، والبرمجيات الحديثة لعمل هذه القاعدة.

– ندرة الكوادر المؤهلة والمدربة للقيام بهذا العمل.

– مقاومة بعض الموظفين للتجديد، وعدم تقبلهم للتقنيات الحديثة، أو جهل معظم العاملين بالمدرسة بالتكنولوجيا الحديثة، وعدم امتلاكهم المعرفة الكافية بالتطوير الجديد فى تحويل السجلات الورقية إلى قاعدة بيانات موجودة على جهاز الكمبيوتر، تتضمن كل البيانات الخاصة بعناصر المدرسة؛ والتى يمكن

الاستفادة منها فى إصلاح العمل المدرسى وتطويره، وتقديم تغذية راجعة يمكن الاستفادة منها فى معالجة الأخطاء، وأوجه القصور لضمان تطوير وتحسين أداء المدرسة بعناصرها المختلفة.

وجاء المؤشر (٢) : «عقد ورش عمل لإكساب المعلمين ويؤكد العاملين مهارات توظيف التكنولوجيا فى التعليم والتعلم» فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٣٣,٣٪)، ويؤكد انخفاض تحقق هذا المؤشر – من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية – : عدم اهتمام إدارة المدرسة وتشجعيها للمعلمين والعاملين على اكتساب مهارات التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، وتوظيفها فى التدريس، والتعلم الذاتى، من خلال الاستفادة من المعلومات الموجودة على شبكة الانترنت فى إثراء معلوماتهم فى مجال تخصصهم، ويعزى انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– ضعف قيام وحدة التدريب بدورها فى تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى عمليتى التعليم والتعلم.

– قلة وجود أماكن مهيئة بالمدرسة لعقد مثل هذه الندوات وورش العمل.

– نقص الأجهزة والإمكانات المتاحة بالمدرسة؛ لتدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة فى عمليتى التعليم والتعلم.

– انشغال المعلمين معظم الوقت بأعباء المهنة، وعدم وجود وقت كاف لهم أثناء اليوم الدراسى لحضور مثل هذه الندوات وورش العمل.

وجاء المؤشر (٤) : «الاستفادة من وسائط التعلم الإلكترونى الموجودة بالمدرسة بشكل فعال» فى المرتبة الرابعة، والأخيرة بنسبة (٢٦,٢٪)، ولعل انخفاض تحقق هذا المؤشر – من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية – يدل على عدم إقدام معظم المعلمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التعليم والتعلم، واعتمادهم على الطرق والوسائل التقليدية والمتمثلة فى : السبورة، والكتاب المدرسى، والطباشير، كما أن موقفهم من استخدام هذه التكنولوجيا ما زال سلبياً، حتى مع إدخال التطورات الحديثة والوسائل

التكنولوجية فى بعض المدارس.

وقد يرجع عدم استفادة المعلم من وسائط التعلم الإلكترونى الموجودة بالمدرسة إلى ما يلى :

- قناعة بعض المعلمين بعدم جدوى استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التعليم والتعلم، ومن مبرراتهم فى ذلك : افتقاد العملية التعليمية عن طريق الحاسوب إلى التفاعل الطبيعى بين المعلم والمتعلم، ولا سيما ما يتضمنه هذا التفاعل من تعبيرات صادقة عن كل منهما: كتعبيرات الوجه، ولغة الجسم، والإيماءات، والإشارات، وكثير من أساليب التفاهم والتواصل؛ التى لا يمكن للبرامج الحاسوبية توفيرها، وهذا ما أكدته دراسة «السيد شهده»[٥٨].

- ضعف قدرتهم على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة واستخدامها بصورة جيدة فى الفصل، وربما يرجع ذلك : إلى عدم وجود تدريبات كافية على توظيف هذه التكنولوجيا داخل بيئة التعلم.

- سهولة الأساليب التقليدية التى اعتاد عليها المعلم فى الشرح، وفى توصيل المعلومات للتلاميذ.

- قلة المتابعة من قبل التوجيه الفنى على استخدام المعلم للطرق الحديثة والتقنيات التكنولوجية فى التدريس.

- خوف المسئولين على هذه الأجهزة من التلف؛ لأنها عهدة عليهم؛ وسوف يُساءَلون عنها فى حالة تلفها.

- طبيعة العملية التعليمية، ونظام الجدول المدرسى السائد، وانشغال المعلم بأعباء المهنة؛ كل ذلك يجعل أمر استخدام الكمبيوتر ووسائط التعلم الإلكترونى فى العملية التعليمية عملية شكلية.

المحور الثامن : الخدمات الطلابية والأنشطة

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الخدمات الطلابية والأنشطة، من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية ، ويشتمل هذا

المحور على (٤) مؤشرات، وقد جاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٤٣)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة الخدمات الطلابية والأنشطة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المختارة بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٢ إدارة طوخ	مجـت	النسبة٪	الترتيب
١	٧	١٤	١٢	٣٣	٧٨,٦	١
٢	٧	٦	٨	٢١	٥٠	٣
٣	٦	٩	١٢	٢٧	٦٤,٣	٢
٤	٤	٦	٥	١٥	٣٥,٧	٤

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (١) : «تنوع الأنشطة والخدمات التى تقدمها المدرسة للتلاميذ فى المرتبة الأولى»، بنسبة (٧٨,٦٪)، ويعكس ارتفاع هذه النسبة مدى تنوع الأنشطة والخدمات التى تقدمها المدرسة للتلاميذ.

ويتفق معظم أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية على أن إدارة المدرسة تسعى جاهدة فى تنويع الأنشطة وتقديم الخدمات لجميع التلاميذ، بما يحقق أهداف العملية التعليمية، وعلى هذا فإن هذه النتيجة تختلف مع النتيجة التى تم التوصل إليها فى الاستمارة الخاصة بالمعلم، ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى : أن مديرى المدارس يحاولون إظهار المدرسة فى أبهى صورها وأنها أفضل ما يمكن لأنها تحت إدارتهم وإشرافهم فى حين أن المعلمين يصورونها حسب واقعها الفعلى، ومن ثم يقرون بأن المدرسة تعانى من قلة الأنشطة والخدمات التى تقدمها للتلاميذ.

وجاء المؤشر (٣) : «وجود إجراءات ونظم سليمة وكافية للإرشاد الطلابى» فى المرتبة الثانية، بنسبة (٦٤,٣٪)، وتعكس هذه النتيجة مدى اهتمام

إدارة المدرسة بتوفير الإجراءات والنظم الكافية للإرشاد الطلابى للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة من المتفوقين والموهوبين، أو من المتأخرين دراسياً أو العدوانيين ....إلخ.

هذا وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التى توصلت لها الدراسة فى الاستمارة الخاصة بالمعلم، وربما يرجع هذا الاختلاف - كذلك - إلى رغبة إدارة المدرسة فى إظهار المدرسة فى أحسن صورة، وأنها تقدم خدمات كثيرة للتلاميذ.

وجاء المؤشر (٢) : «تحقيق برنامج الخدمات الطلابية داخل المدرسة لأهدافه بكفاءة» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٥٠٪) وتشير هذه النسبة إلى أن برنامج الخدمات الطلابية داخل المدارس عينة الدراسة لا يحقق أهدافه بكفاءة، وقد يرجع ذلك إلى :

- نقص الميزانية المخصصة للخدمات والأنشطة الطلابية.
- قلة الدعم والتمويل الخارجى سواء أكان من أولياء الأمور أم من رجال الأعمال والأسر الغنية لتقديم الخدمات للتلاميذ، وبخاصة المحتاجين وذوى الظروف الخاصة.

وجاء المؤشر (٤) : «توافر سجلات خاصة بشكاوى وتظلمات التلاميذ متضمنة المحتويات وإجراءات العلاج» فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٣٥,٧٪)، وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى:

- إهمال وعدم اهتمام المسئولين عن الخدمات والأنشطة الطلابية بالمدرسة كالأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، أو مسئولى التربية الاجتماعية بوجود وعمل مثل هذه السجلات، وأهمية تسجيلهم للحالات الخاصة التى تتردد عليهم، وتسجيل كل ما يتعلق بهذه الحالات؛ حتى يتم تسهيل اتخاذ كافة الإجراءات لعلاجها أو حل مشكلاتها.
- قلة وجود متابعة من قبل المسئولين للأخصائيين، وتشجيعهم على تسجيل كل الحالات التى ترد إليهم فى سجلات خاصة بكل طالب؛ بحيث تتضمن

بيانات خاصة بكل طالب على حدة وبأهم المشكلات التى يواجهها، وأهم الحلول، ومتابعة كاملة ومستمرة لحالته.

– ضعف التنسيق بين الأخصائيين ومعلمى الفصول، على أساس أنهم أكثر احتكاكاً بالتلاميذ ذوى المشكلات المختلفة، وذلك لتحديد الحالات التى تحتاج إلى إرشاد وعلاج، ومحاولة الوقوف على مشكلاتهم وتقديم الحلول لها؛ وذلك لتكوين جيل من الأصحاء والأسوياء، مما ينعكس -إيجابياً- على تحصيلهم واستيعابهم لدروسهم، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية والارتقاء بها.

المحور التاسع : الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن، من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (٦) مؤشرات، وكانت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٤٤)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المختارة بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٢ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة٪	الترتيب
١	٥	٩	١١	٢٥	٦٠	٣
٢	١٠	١٠	١٣	٣٣	٧٨,٦	١
٣	٣	–	٩	١٢	٢٨,٦	٥
٤	٣	٦	٧	١٦	٣٨,١	٤
٥	–	–	–	–	صفر	٦
٦	٨	١٢	١٣	٣٣	٧٨,٦	١

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (٢) : «وجود أدوات وتجهيزات مناسبة للإسعافات الأولية»

فى المرتبة الأولى، بنسبة (٧٨,٦٪)، وتعكس هذه النسبة المرتفعة مدى الاهتمام بالنواحى الصحية للتلاميذ، عن طريق توفير الأدوات والتجهيزات البسيطة والمناسبة للإسعافات الأولية بالمدارس.

وجاء المؤشر (٦) : «توافر شروط الأمن والسلامة فى الأجهزة والكهرباء والأبواب وزجاج النوافذ، والسلم والأثاث المدرسى» فى المرتبة الأولى أيضاً بنسبة (٧٨,٦٪)، وتشير هذه النسبة المرتفعة إلى مدى توافر عناصر وشروط الأمن والسلامة داخل المدرسة، وتأتى هذه النتيجة مختلفة مع النتيجة التى توصل لها المؤلف فى الاستمارة الخاصة بالمعلم. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى عدم دقة البيانات المأخوذة من أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية؛ وذلك نظراً لرغبتهم فى أن تظهر مدرستهم بصورة مثلى لأنها تحت إدارتهم وإشرافهم.

وجاء المؤشر (٣) : «وجود متابعة دورية لصحة التلاميذ بالمدرسة» فى المرتبة الخامسة، بنسبة (٢٨,٦٪)، وتعكس هذه النسبة المنخفضة ضعف اهتمام الوزارة بمتابعة الحالة الصحية للأطفال فى هذه المرحلة التعليمية الهامة، وإهمالها لصحة الأطفال فى هذا السن المبكر؛ حيث لا يتواجد طبيب داخل المدرسة بصفة دائمة، كما أن هذه المتابعة لا تتم إلا فى بداية العام الدراسى، ولتلاميذ الصف الأول الابتدائى – فقط – لإعطائهم التطعيمات الخاصة بهذا السن، وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

– ضعف التنسيق والتعاون بين وزارتى الصحة، والتربية والتعليم فى توفير عددٍ كافٍ من الأطباء وهيئة التمريض للتواجد اليومى الدائم بالمدارس لمتابعة الحالة الصحية للتلاميذ، وعمل سجلات لكل طالب، يتم من خلالها شرح الحالة الصحية له، بدءاً من بداية المرحلة التعليمية، وحتى نهايتها، وبحيث تنتقل معه حتى نهاية السلم التعليمى.

– نقص الإمكانات والتجهيزات والأجهزة الطبية اللازمة للقيام بهذا الأمر.

– سياسة الدولة نفسها؛ إذ لم تضع صحة مواطنيها من الأطفال ضمن أولوياتها.

وأخيراً جاء المؤشر (٥) : «وجود دليل أو كتيب للصحة والسلامة يوزع على جميع تلاميذ المدرسة وهيئة العاملين والمعلمين» فى المرتبة السادسة، بنسبة (صفر٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر قلة اهتمام الوزارة بتقديم ونشر الوعى الصحى لدى أعضاء المجتمع المدرسى : من تلاميذ، ومعلمين، وعاملين من خلال إصدار دليل أو كتيب بتعليمات الأمن والصحة والسلامة. وقد يرجع ذلك إلى :

– قلة وعى المسئولين بوزارة التربية والتعليم بأهمية إصدار هذه الكتيبات والأدلة فى توعية الأطفال والعاملين، ونشر التوعية الصحية بين أعضاء المجتمع المدرسى حتى توضح لهم كيفية المحافظة على صحتهم وسلامتهم، وكيفية الوقاية من الأمراض المنتشرة فى البيئة.

– ضعف التنسيق بين وزارتى التربية والتعليم، والصحة فى إصدار هذه الكتيبات.

المحور العاشر : المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية

استهدف هذا المحور الكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية، من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المختارة بمحافظة القليوبية، ويشتمل هذا المحور على (٢٦) مؤشراً، وقد جاءت نتائجه على النحو الموضح بالجدول التالى :

جدول (٤٥)

تكرارات استجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المختارة بمحافظة القليوبية

الإدارات / رقم المؤشر	ت١ إدارة قليوب	ت٢ إدارة بنها	ت٣ إدارة طوخ	مجـ ت	النسبة٪	الترتيب
١	٤	١٠	٢	١٦	٣٨,١	١٦
٢	٢	٤	٢	٨	١٩	٢٠
٣	٦	٩	٨	٢٣	٥٤,٨	١١
٤	٧	١٢	٣	٢٢	٥٢,٤	١٣
٥	٢	٣	١	٦	١٤,٣	٢٢
٦	-	-	-	-	-	٢٦
٧	٨	٩	٥	٢٢	٥٢,٤	١٣
٨	٤	٥	٣	١٢	٢٨,٦	١٨
٩	١	١	٤	٦	١٤,٣	٢٢
١٠	١	١	١	٣	٧,١	٢٥
١١	٩	١٦	٧	٣٢	٧٦,٢	٧
١٢	٩	٥	١	١٥	٣٥,٧	١٧
١٣	٤	١٠	٥	١٩	٤٥,٢	١٥
١٤	٩	١٦	١٢	٣٧	٨٨,١	٤
١٥	٥	١٣	٩	٢٧	٦٤,٣	١٠
١٦	٧	٧	٩	٢٣	٥٤,٨	١١
١٧	١١	١٦	١٢	٣٩	٩٢,٩	١
١٨	٩	١٥	٤	٢٨	٦٦,٧	٩
١٩	١٠	١٤	١١	٣٥	٨٣,٣	٥
٢٠	١٠	١٧	١٢	٣٩	٩٢,٩	١
٢١	١٠	١٦	١٢	٣٨	٩٠,٥	٣
٢٢	٢	٣	٤	٩	٢١,٤	١٩
٢٣	٩	١٤	١٠	٣٣	٧٨,٦	٦
٢٤	٢	-	٤	٦	١٤,٣	٢٢
٢٥	٣	١	٤	٨	١٩	٢٠
٢٦	١٠	١٣	٨	٣١	٧٣,٨	٨

ومن تحليل البيانات الواردة فى الجدول السابق، يتضح ما يلى :

جاء المؤشر (١٧) : «توافر سبورات كبيرة ومناسبة ويسهل رؤيتها لجميع التلاميذ» فى المرتبة الأولى، بنسبة (٩٢,٨٪)، وتشير هذه النسبة المرتفعة إلى مدى الاهتمام بتهيئة بيئة تعليمية مناسبة للتلاميذ، وبتوفير التجهيزات الأساسية داخل الفصول، بحيث تكون مساحة السبورة كبيرة ومناسبة وتسهل رؤيتها لجميع التلاميذ.

ويعد هذا أمراً مهماً يجب مراعاته عند تصميم المبنى؛ لأنه قد يؤثر - سلباً، أو إيجاباً - على سلامة إبصار التلاميذ، ومن ثم استيعابهم وتحصيلهم.

كما جاء المؤشر (٢٠) : «وجود المدرسة فى منطقة سكنية»» فى المرتبة الأولى أيضاً بنسبة (٩٢,٨٪)، فى حين جاء المؤشر (٢١) : «سهولة وصول التلاميذ إلى المدرسة» فى المرتبة الثالثة، بنسبة (٩٠,٥٪)، ولعل ارتفاع تحقق هذين المؤشرين يؤكد مدى الاهتمام بزيادة عدد الأبنية التعليمية، وزيادة عدد المدارس الابتدائية فى محافظة القليوبية، وأهمية إنشائها داخل نطاق الكتلة السكنية، حتى يسهل وصول التلاميذ إليها فى هذا السن المبكر.

وجاء المؤشر (١٤) : «توافر الإضاءة والتهوية الطبيعية الجيدة للفصول الدراسية» فى المرتبة الرابعة، بنسبة (٨٨,١٪)، ويعكس ارتفاع تحقق هذا المؤشر مدى الاهتمام بمراعاة الشروط الصحية فى تصميم المبانى المدرسية من حيث : توفير التهوية الطبيعية، والإضاءة المناسبة للفصول الدراسية، مما ينعكس بدوره على أداء التلاميذ والمعلمين على حد سواء.

وجاء المؤشر (١٩) : «تقع المدرسة فى مكان مناسب وآمن» فى المرتبة الخامسة، بنسبة (٨٣,٣٪)، ويعكس ارتفاع تحقق هذا المؤشر مدى الاهتمام بإنشاء الأبنية المدرسية داخل نطاق الكتلة السكنية، مع توفير مسئول خاص بالأمن لحراستها حفاظاً على أمن المبنى وتجهيزاته، وحفاظاً على صحة وسلامة أعضاء المجتمع المدرسى وسلامتهم.

وجاء المؤشر (٥) : «توافر قاعات لعرض الفنون والأنشطة المسرحية

والموسيقية المتنوعة» فى المرتبة الثانية والعشرين، بنسبة (١٤,٣٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر عدم قناعة المسئولين والقيادات العليا فى وزارة التربية والتعليم بأهمية الأنشطة المدرسية، واعتقادهم السائد بأن الأنشطة المدرسية مضيعة للوقت، على الرغم من أهمية هذه الأنشطة فى الترويح عن نفوس هؤلاء الأطفال أثناء اليوم الدراسى الملئ بالحصص الدراسية، فضلاً عن دورها فى تشجيع التلاميذ على الإقبال على الدارسة بجدية واهتمام.

وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر فى المدارس الابتدائية –عينة الدراسة –إلى :

– الزيادة الهائلة فى عدد التلاميذ والكثافة الطلابية المرتفعة فى الفصول؛ ومن ثم يضطر المسئولون – فى ظل هذا الوضع – إلى الاستعاضة عن حجرات النشاط وتحويلها إلى فصول دراسية؛ لاستيعاب العدد الهائل من التلاميذ؛ الأمر الذى يتطلب ضرورة إعادة النظر عند تصميم الأبنية التعليمية، بحيث تستوعب كل التلاميذ، وتشتمل على حجرات لممارسة الأنشطة المدرسية؛ مع ضرورة تغيير الاعتقاد السائد بعدم جدوى الأنشطة المدرسية فى العملية التعليمية.

كما جاء المؤشر (٩) : «وجود مقصف تتوافر فيه الشروط الصحية للأغذية المختلفة، ومناسب فى مساحته وتهويته، وإضاءته» فى المرتبة الثانية والعشرين أيضاً بنسبة (١٤,٣٪)، ويعكس انخفاض تحقق هذا المؤشر عدم الاهتمام بتوفير حجرة مخصصة للمقصف المدرسى، بحيث تتوافر فيها الشروط الصحية للأغذية المختلفة، وقد يرجع ذلك إلى رغبة المسئولين فى توفير عدد أكبر من الفصول الدراسية لاستيعاب الزيادة الهائلة فى أعداد الملتحقين بالمدرسة.

وجاء المؤشر (٢٤) : «توافر الوسائل التعليمية والمصادر التكنولوجية لخدمة العملية التعليمية» فى المرتبة الثانية والعشرين أيضاً بنسبة (١٤,٣٪)، ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر فى معظم المدارس – عينة الدراسة –إلى :

– نقص الإمكانات المادية والميزانية الخاصة بشراء وتصميم وإعداد الوسائل التعليمية، والأجهزة الحديثة والمصادر التكنولوجية وغيرها، وتوظيفها

لخدمة العملية التعليمية.

- نقص الأماكن المجهزة، أو الحجرات المخصصة للوسائل التعليمية والأجهزة والمصادر التكنولوجية (أو ما يسمى بحجرة الأوساط)، ولا سيما فى الأبنية المدرسية القديمة؛ حيث إن غالبية هذه الأبنية غير مجهزة لاستقبال التجهيزات التكنولوجية الحديثة.

ولا شك أن عدم توافر الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية الحديثة داخل معظم المدارس، سوف يؤثر بالسلب على أداء معظم المعلمين بل وعلى أداء التلاميذ فى بعض الموضوعات الصعبة فى المقرر الدراسى.

وجاء المؤشر (١٠) : «وجود حجرات كافية للمعلمين والإدارة المدرسية ومؤثثة جيداً، ويمكن توظيفها بسهولة لعقد الاجتماعات» فى المرتبة الخامسة والعشرين، بنسبة (٧,١٪)، ويرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر فى معظم المدارس -عينة الدارسة -إلى :

- زيادة أعداد التلاميذ وارتفاع كثافة الفصول مما أدى إلى استغلال حجرات المعلمين كفصول دراسية لاستيعاب الأعداد المتزايدة من التلاميذ والإداريين.

ولا شك أن عدم توافر حجرات كافية للمعلمين ولأعضاء إدارة المدرسة يؤثر سلبياً على الروح المعنوية لهؤلاء المعلمين، ومن ثم على أدائهم التدريسى داخل الفصول، وعلى أدائهم المهنى فى التعامل مع تلاميذهم داخل الفصل وخارجه.

وأخيراً، جاء المؤشر (٦) : «وجود معمل للغات بالمدرسة» فى المرتبة السادسة والعشرين، أيضاً بنسبة (صفر٪)، وتشير هذه النسبة المنخفضة إلى قلة وعى المسئولين بأهمية وجود معمل اللغات فى المدارس الابتدائية، حتى يسهم فى تعليم اللغات الأجنبية للتلاميذ بشكل صحيح، فى سن مبكرة، من حيث: قواعد اللغة، والصوتيات، والنطق السليم.

هذا، وعلى الرغم من قيام الوزارة بتطبيق مادة اللغة الإنجليزية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بدءاً من الصف الأول الابتدائى، إلا أنها لم تهتم بإنشاء المعامل الخاصة بتعليم اللغات، وذلك حتى يتم تعليم اللغات للتلاميذ بشكل صحيح منذ الصغر. وقد يرجع انخفاض تحقق هذا المؤشر إلى :

- نقص الإمكانات والمخصصات المالية لشراء الأجهزة؛ التى يحتاجها معمل اللغات.

- قناعة المسئولين وخبراء المناهج بأن تلاميذ المرحلة الابتدائية يحتاجون - فقط - فى دراستهم للغة الأجنبية إلى معرفة وحفظ بعض الكلمات البسيطة فى الحياة اليومية باللغة الإنجليزية، مع القدرة على تهجيها ووضعها فى جمل بسيطة، وهذا لا يتطلب وجود معمل للغات بالمدرسة.

أوجه الاتفاق والاختلاف فى نتائج تطبيق أداتى الدراسة على المعلمين، وعلى أعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

١ - أوجه الاتفاق :

تبين من خلال تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية، أن هناك أوجه اتفاق فى استجاباتهم، حول مدى تحقق بعض المؤشرات فى أداء بعض المحاور فى المدارس عينة الدارسة، وتتمثل هذه المؤشرات فيما يلى :

المحور الخاص بالتنمية المهنية للمعلم :

اتفقت استجابات أفراد العينة من المعلمين مع استجابات أعضاء الهيئة الإدارية على تحقق المؤشر (٧) : «استفادة المعلم من خبرات زملائه فى دعم عملية تعلم التلاميذ، وتحسين أدائه التدريسى» بدرجة مرتفعة.

كما اتفقت استجاباتهم حول انخفاض تحقق باقى مؤشرات هذا المحور، وعددها أحد عشر مؤشراً، مما يدل على وجود بعض مظاهر القصور والضعف فى البرامج المقدمة للتنمية المهنية للمعلمين، ومن أبرز هذه المظاهر ما يلى :

١- ضعف مشاركة معظم المعلمين - عينة الدراسة - فى الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها.

٢- قلة استفادة معظم المعلمين من محتوى الدورات التدريبية فى تحسين العملية التعليمية.

٣- محتوى الدورات التدريبية لا يسهم فى تنمية المعلم فى النواحى العلمية والمهنية.

٤- معظم المعلمين لا يقومون بتبادل المراجع مع زملائهم فى نفس التخصص لتعميم الفائدة.

٥- قلة اعتماد المعلم على المراجع والقواميس، وغيرها من مصادر المعرفة؛ لتطوير معلوماته التخصصية، وزيـادة فهمه لموضوعات المنهج الدراسى.

٦- قلة استفادة المعلم من الندوات العلمية التى تقيمها المدرسة.

٧- قلة تطبيق أو توظيف أوجه الاستفادة من الدورات التدريبية بممارسات عملية فى الفصل الدراسى.

٨- ضعف مواظبة معظم المعلمين على حضور الدورات التدريبية بانتظام.

٩- قلة اعتماد المعلم على الإنترنت وغيرها، من مصادر المعرفة؛ لتطوير معلوماته فى مجال تخصصه.

١٠- قصور وحدة التدريب فى القيام بدورها فى تنظيم برامج تدريبية للمعلمين فى المدرسة بصفة منتظمة بناء على حاجاتهم التدريبية.

١١- افتقار معظم المدارس -عينة الدراسة- إلى عقد اجتماعات دورية يلتقى فيها المعلمون لمناقشة القضايا التعليمية ومعرفة الجديد في مجال المهنة.

المحور الخاص بمصادر المعرفة والتعلم :

اتفقت استجابات أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإداريـة على أن مؤشرات جودة مصادر المعرفة والتعلم، وعددها خمسة مؤشرات، تتحقق كلها بدرجة منخفضة؛ مما يدل على افتقار مدارس عينة الدارسة إلى مصادر المعرفة

والتعلم الجيدة، وهذا يؤثر – بالسلب – على الأداء التدريسى للمعلم وعلى أداء التلاميذ كذلك.

ومن مظاهر القصور والضعف فى هذا المحور ما يلى :

١– افتقار معظم المدارس –عينة الدراسة– إلى وسائط التعلم الإلكترونى.

٢– افتقار معظم المدارس –عينة الدارسة– إلى وجود قاعدة بيانات متكاملة لخدمة مجالات تطوير العمل المدرسى.

٣– ضعف قدرة المعلم على التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة.

٤– قلة الاستفادة من وسائط التعلم الإلكترونى الموجودة فى بعض المدارس بشكل فعال.

٥– افتقار معظم المدارس –عينة الدراسة– إلى عقد ورش عمل لإكساب المعلمين والعاملين مهارات توظيف التكنولوجيا فى التعليم والتعلم.

٢– أوجه الاختلاف فى نتائج تطبيق أداتى الدراسة على المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية

تبين من خلال تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية أن هناك أوجه اختلاف فى استجاباتهم على مدى تحقق بعض المؤشرات فى أداء المدارس؛ التى يعملون بها؛ حيث يرى معظم أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية تحقق بعض المؤشرات بدرجة مرتفعة، فى حين يرى معظم المعلمين تحققها بدرجة منخفضة، ويمكن توضيح هذه المؤشرات تبعاً لكل محور فيما يلى :

المحور الخاص بالمتعلم :

تتمثل المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية، والأقل تحققاً من وجهة نظر المعلمين فى :

–المؤشر (٣) : مشاركة التلاميذ مع زملائهم فى أعمال جماعية ناجحة داخل المدرسة.

–المؤشر (٩) : مشاركة التلاميذ فى الندوات والمسابقات المختلفة سواء

أكانت على مستوى المدرسة، أم على مستوى المدارس الأخرى.

-المؤشر (١١) : إقبال التلاميذ بجدية على الحياة المدرسية، وحرصهم على عدم الغياب.

- المؤشر (١٢) : محافظة التلاميذ على الأثاث المدرسى والمرافق المدرسية.

المحور الخاص بالمناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية:

تتمثل المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية، والأقل تحققاً من وجهة نظر المعلمين فى :

- المؤشر (١) : توافر مناخ مدرسى يسوده التنظيم والأمان.

- المؤشر (٣) : اهتمام إدارة المدرسة بالقضايا والمشكلات الاجتماعية؛ التى يعانى منها التلاميذ وهيئة العاملين والمعلمين بالمدرسة.

المحورالخاص بالموارد المالية (التمويل) :

تتمثل المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية، والأقل تحققاً من وجهة نظر المعلمين فى :

- المؤشر (١) : خطة صرف ميزانية المدرسة تُراعى الاحتياجات المدرسية فى ضوء الموارد المالية المتاحة.

- المؤشر (٢) : لدى إدارة المدرسة القدرة على تحديد أخطار العجز المالى التى تواجه المدرسة.

المحور الخاص بالخدمات الطلابية والأنشطة :

تتمثل المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية، والأقل تحققاً من وجهة نظر المعلمين فى :

- المؤشر (١) : تنوع الأنشطة والخدمات التى تقدمها المدرسة للتلاميذ.

- المؤشر (٣) : وجود إجراءات ونظم سليمة وكافية للإرشاد الطلابى.

المحور الخاص بالخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن :

وتتمثل المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية،

والأقل تحققاً من وجهة نظر المعلمين فى :

– المؤشر (١) : وجود خطط لمواجهة الحوادث، وحالات الطوارئ والكوارث.

– المؤشر (٦) : توافر شروط الأمن والسلامة فى الأجهزة والكهرباء والأبواب وزجاج النوافذ والسلم والأثاث المدرسى.

المحور الخاص بالمبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية:

وتتمثل المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية، والأقل تحققاً من وجهة نظر المعلمين فى :

– المؤشر (١٩) : وجود المدرسة فى مكان مناسب وآمن.

– المؤشر (٢٣) : توافر المياه والصرف الصحى بما يتناسب مع أعداد التلاميذ.

– المؤشر (١٥) : الفصول الدراسية مجهزة بمقاعد سليمة، ومناسبة لأعمار التلاميذ، وصالحة للاستخدام بدرجة عالية.

المحور الخاص بالمناهج الدراسية :

وتتمثل المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية، والأقل تحققاً من وجهة نظر المعلمين فى :

–المؤشر (١٣) : احتواء المنهج على أساليب متعددة للتقويم تتناسب مع أهدافه.

فى حين تتمثل المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين، والأقل تحققاً من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية فى :

–المؤشر (١٢) : احتواء المنهج على أنشطة متنوعة، يمثل بعضها : التفكير الفردى ويمثل بعضها الآخر : التفكير الجماعى.

وربما يرجع هذا الاختلاف فى استجابات أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية إلى : رغبة إدارة المدرسة فى إظهار المدرسة بصورة أفضل وأمثل؛ نظراً لأنها تحت إدارتهم وإشرافهم، ومن ثم فهم فى موقع مسئولية ومساءلة.

الهــــوامــــش

(١) محمد حسن الحبشى : فعالية منظومة مقترحة لتقويم جوانب العملية التعليمية فى ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة «دراسة ميدانية تقويمية»، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، يونيو ٢٠٠٥م، ص ٦٧ .

(٢) عطية منصور عبدالصادق : الأنشطة الترويحية فى الفكر التربوى الإسلامى، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد أكتوبر ١٩٩٥م، ص ٤٧ .

(٣) محمد محمد الشامى : المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسى «دراسة تقويمية»، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢٠٠٦م، ص ١٣٢.

(٤) محمد صديق محمد حسن : التسلط التربوى وآثاره على مكونات الشخصية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العددان (١٣٧، ١٣٨)، السنة (٣٠)، (يونيو، سبتمبر) ٢٠٠١م، ص ص ٥٤-٥٥.

(٥) عبد الله سالم العازمى، وآخرون : العوامل المؤدية لتفشى ظاهرة العنف فى مؤسسات التعليم العام من وجهة نظر طلبة كلية التربية الاساسية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٧٠)، الجزء (٢)، يناير ٢٠١١م، ص ٥٩.

(٦) ضياء الدين زاهر : الإصلاح الاقتصادى ومأزق التعليم المصرى، «دراسة تحليلية»، مرجع سابق، ص ١٣٧.

(٧) محمد حسن الحبشى : فعالية منظومة مقترحة لتقويم جوانب العملية التعليمية فى ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة «دراسة ميدانية تقويمية»،مرجع سابق، ص٦٧.

(٨) سام عمار : مهارة احترام الرأى الآخر ومقومات نشرها وتعميقها فى مؤسساتنا التربوية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٧٠)، السنة (٣٨)، سبتمبر ٢٠٠٩م، ص ٢٤٦.

(٩) الجميل عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، مرجع سابق، ص ٦٢.

(١٠) ضياء الدين زاهر : الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمى، مستقبل التربية العربية، المجلد (١)، العدد (٤)، أكتوبر ١٩٩٥، ص ٣٦ ، ص٤٠.

(١١) شريف محمد شريف : إعداد القيادات الإدارية المدرسية لمصر فى ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٣)، الجزء الأول، إبريل ٢٠٠٩، ص ١٩٦.

(١٢) محمود مصطفى الشال : تصور مقترح لتفعيل أدوار مكاتب التخطيط والمتابعة لتطوير منظومة التعليم العام فى مجتمعنا المصرى، المؤتمر القومى السنوى الثانى عشر (العربى الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعى : تطوير أداء الجامعات العربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥، ص ص ٥٥٤-٥٥٥.

(١٣)عزة جلال مصطفى نصر : التنمية المهنية لمديرى مدارس التعليم الأساسى بجمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهـم المستقبلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م.

(١٤) عبد العظيم السعيد مصطفى : ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفى فى التعليم الثانوى العام «دراسة ميدانية» مستقبل التربية العربية، العدد (٤٢)، يوليو ٢٠٠٦م، ص ٣٣٨.

(١٥) محمود عطا محمد مسيل : بدائل مقترحة لتطوير الإدارة التعليمية فى مصر فى ضوء بعض المداخل الإداريـة المعاصرة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤١)، مايو ٢٠٠٢م، ص ١٢٤.

(١٦) رضا عبد الستار عطية : إدارة المدرسة الابتدائية فى مصر بين التطورو الجمود «دراسة ميدانية»، مرجع سابق، ص ٩٩-١٠٠.

(١٧) أمل عثمان كحيل : القيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ص ٢٣٠-٢٣١.

(١٨) ولاء محمود عبد الله : النشاط المدرسى فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء ثقافة المدرسة «دراسة أثنوجرافية»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٧م، ص ص ١٣٤-١٣٥.

(١٩) محمود مصطفى الشال : تصور مقترح لتفعيل أدوار مكاتب التخطيط والمتابعة لتطوير منظومة التعليم العام فى مجتمعنا المصرى، مرجع سابق، ص ٥٥٣.

(٢٠) أحمد كامل الرشيدى : المشكلات المدرسية المعاصرة قضايا وحلول، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ٢٠١١، ص ص ١٥٤-١٥٥.

(٢١) سالم خلف الله القرشى : معوقات ممارسة الأنشطة التعليمية فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ص ٥٥-٥٦ .

(٢٢) محمد حسنين العجمى : الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوى العام، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٧م، ص٦٠.

(٢٣) محمد حسنين العجمى : الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوى العام، مرجع سابق، ص ١١٠.

(٢٤) طلال سعد الحربى : استراتيجيات معلمى رياضيات المراحل المبكرة فى تقويم التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية للمعلم، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العددان (١٣٧، ١٣٨)، السنة (٣٠)، يونيو، سبتمبر ٢٠٠١م، ص ١٤٠ .

(٢٥) أحمد محمد الزغبى : دور الأسرة ورياض الأطفال فى عملية التنشئة الاجتماعية للطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة وإعداده لدخول المدرسة، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٧٠)، السنة (٣٨)، سبتمبر ٢٠٠٩، ص ١٩٣.

(٢٦) عثمان على حسن : المعلم من الواجب الوظيفى .. إلى الواجب الرسالى، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٤٣)، السنة (٣١)، ديسمبر ٢٠٠٢م، ص ٩١، ص ٩٣.

(٢٧) كوثر محمد توفيق: التكامل بين الأسرة والمدرسة الابتدائية فى تربية الطفل المصرى فى إطار مستجدات أوائل القرن الحادى والعشرين (دراسة تحليلية تقويمية)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٨م، ص٤.

(٢٨) سام عمار : مهارة احترام الرأى الآخر ومقومات نشرها وتعميقها فى مؤسساتنا التربوية، مرجع سابق، ص ٢٤٦.

(٢٩) عبد الرحمن أحمد الأحمد، كوثر محمد حبيب : أنماط الاتصال الصفى والعوامل المؤثرة فى التدريس الفعال فى التعليم العام، المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية جامعة الزقازيق : تطوير التعليم فى الدول العربية بين المحلية والعالمية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٤-٢٥ مارس ٢٠٠٧م، ص ٥٧٥.

(٣٠) فتحى عبد الرسول محمد : رؤية تربوية مقترحة للقيم الأخلاقية لدى مديرى المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد (١٠)، العدد (٤٥)، الجزء الأول، أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٤٠ .

(٣١) منال رشاد عبد الفتاح : دور الإدارة المدرسية فى تنمية البيئة الإبداعية لمواجهة تحديات مدرسة المستقبل فى مصر «دراسة ميدانية على محافظة السويس»، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (٢)، العدد (٣٥)، ٢٠٠٦م، ص ٥١٤.

(٣٢) عوض الله سليمان محمد : دور إدارة المدرسة الابتدائية فى تنمية الابتكار لدى العاملين بها لمواجهة تحديات ثورة المعلوماتية، «دراسة ميدانية»، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٣)، السنة (٢٤)، ٢٠٠٩م، ص ٣٧.

(٣٣) جمال محمد أبو الوفا : دور قيادات المدرسة الابتدائية فى تنمية الإبدا ع الجماعى لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة «دراسة ميدانية»، مستقبل التربية العربية، العدد (٤٢)، يوليو ٢٠٠٦م، ص ص ٢٤٦-٢٥١.

(٣٤) رضا محمد عبد الستار عطية : إدارة المدرسة الابتدائية فى مصر بين التطور والجمود، «دراسة ميدانية»، مرجع سابق، ص ص ٩٧-٩٨.

(٣٥) منال رشاد عبد الفتاح : دور الإدارة المدرسية فى تنمية البيئة الإبداعية لمواجهة تحديات مدرسة المستقبل فى مصر، «دراسة ميدانية على محافظة السويس»، مرجع سابق، ص ٥١٢.

(٣٦) رمضان أحمد عيد، حسام إسماعيل هيبة : الثقافة التنظيمية ومناخ الإبدا ع الفردى فى المؤسسات التعليمية فى مصر : دراسة مستقبلية، مستقبل التربية العربية، المجلد (١٠)، العدد (٣٢)، يناير ٢٠٠٤م، ص ٤٢، ص٥٠.

(٣٧) وفاء عبد الفتاح محمود : المشاركة المجتمعية فى تطوير التعليم قبل الجامعى فى محافظة القليوبية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٩م، ص ١٢٨.

(٣٨) رضا محمد عبد الستار عطية : إدارة المدرسة الابتدائية فى مصر بين التطور والجمود، «دراسة ميدانية»، مرجع سابق، ص ٥٨.

(٣٩) ولاء محمود عبد الله : النشاط المدرسى فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء ثقافة المدرسة «دراسة «أثنوجرافية» مرجع سابق، ص ص ٢٣٠-٢٣١.

(٤٠) عبد اللطيف محمود محمد : الخلل البنيوى فى سياسات نظام التعليم المصرى [ظاهرة الدروس الخصوصية نموذجاً]، المؤتمر العلمى الرابع لقسم أصول التربية : «أنظمة التعليم فى الدول العربية» .. التجاوزات والأمل، المجلد الأول، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٥-٦ مايو ٢٠٠٩م، ص ٥٢.

(٤١) محمد حسنين العجمى : الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوى العام، مرجع سابق، ص ١٠٣.

(٤٢) ناصر محمد عامر : نحو إطار تنفيذى مقترح لتطوير كادر المعلم في مصر، المؤتمر العلمى الرابع لقسم أصول التربية : «أنظمة التعليم فى الدول العربية ... التجاوزات والأمل» المجلد الثانى، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٥-٦ مايو ٢٠٠٩م، ص٣١١.

(٤٣) عنتر محمد أحمد عبد العال : تكنولوجيا المعلومات وانعكاساتها على جوانب التغيرات المنشودة فى النظم التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (٢)، العدد (٣٤)، الجزء الأول، ٢٠٠٥، ص ١٤٤.

(٤٤) أحمد بن على غنيم : دور الإدارة الإلكترونية فى تطوير العمل الإدارى ومعوقات استخدامها فى مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (٢١)، العدد (٨١)، ديسمبر ٢٠٠٦م، ص ١٧٠.

(٤٥) عبد اللطيف محمود محمد : الاستثمار فى الصناعات التعليمية كمدخل لتطوير نظم التعليم العربية فى القرن القادم «دراسة مستقبلية»، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (٥٣)، المجلد (١٤)، خريف ١٩٩٩م، ص ٢٥٢.

(46) Schneider, Mark; Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success, National Clearing house for Educational Facilities (NCEF), Washington, D.C, 2003, P.1.

نقلاً عن : أحمد الزنفلى : الأبنية والتجهيزات المدرسية وتأثيرها على الكفاءة الداخلية للمدرسة الثانوية العامة «دراسة مستقبلية»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٥م، ص ١١٨.

(٤٧) عبد اللطيف محمود محمد : الاستثمار فى الصناعات التعليمية كمدخل لتطوير نظم التعليم العربية فى القرن القادم، المؤتمر العلمى السنوى السادس : «نحو تعليم عربى متميز لمواجهة تحديات متجددة، المجلد الثانى، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٢-١٣ مايو ١٩٩٨، ص ٢٨٤.

(٤٨) محمود عباس عابدين، وآخرون : التدريب عن بعد لمعلمى المرحلة

الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية، دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٥)، الجزء الأول، أكتوبر ٢٠٠٩م، ص ص ٣٢٥-٣٢٦.

(٤٩) محمد حسن الحبشى : فعالية منظومة مقترحة لتقويم جوانب العملية التعليمية فى ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة «دراسة ميدانية تقويمية»، مرجع سابق، ص ٦٧.

(٥٠) سالم خلف الله القرشى : معوقات ممارسة الأنشطة التعليمية فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص٥٥.

(٥١) هناء شحات السيد : القيم المهنية السائدة لدى معلمى التعليم الابتدائى فى ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة «دراسة تقويمية»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٦م، ص ٢١١.

(٥٢) محمد عبد الرازق إبراهيم : تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوى العام بكليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص ١١.

(٥٣) محمد السيد عبد المعطى، ومحمد عز الدين البنهاوى : العلاقة بين القدرة الابتكارية للمعلم فى التدريس والتحصيل الدراسى والتفكير الابتكارى للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمى السنوى السادس لكلية التربية، جامعة حلوان : نحو تعليم عربى متميز لمواجهة تحديات متجددة، المجلد الثانى، كلية التربية جامعة حلوان، ١٢-١٣، مايو ١٩٩٨م، ص ٢٢٢.

(٥٤) أحمد حسين الصغير : بناء فرق التعلم كمدخل للتحسين المدرسى، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس، العدد (٦)، السنة (٣)، يونيو ٢٠٠٩م، ص ص ٤٤-٤٦.

(٥٥) كاظم ولى آغا : الصحة النفسية لمعلم المدرسة الابتدائية وأثرها على نمو تلاميذه وتكيفهم - دراسة لمعوقات التكيف لدى معلم المدرسة الابتدائية، مجلة شئون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين، دبى، الإمارات، العدد (٢٧)، السنة (٧)، خريف ١٩٩٠م، ص ص٨١-٨٤.

(٥٦) أحمد محمد الشناوى : أزمة المعلم وكليات التربية، دارسة تحليلية

وميدانية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد (١)، يناير ٢٠٠٠م، ص ٦١.

(٥٧) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية : تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية ٢٠٠٨، مرجع سابق، ص ١١٩، ص ص ٢٩٤-٢٩٥.

(٥٨) السيد على شهده : استخدام الحاسوب (الكمبيوتر) فى التعليم الواقع والمأمول، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد (٧٠)، الجزء الأول، ٢٠١١، ص ٢٤١.

الفصل السادس

تصور مقترح لإصلاح الحلقة الأولى
من التعليم الأساسى
فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى

الفصل السادس

تصور مقترح لإصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسى في ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى

مقـــــدمـــــة:

النتائـــج العامـــة للدراســـة:

بعد التحليل السابق لنتائج الدراسة يمكن تلخيص النتائج على النحو التالى :

النتائج المستخلصة من المؤشرات الكمية:

يتضح من خلال تشخيص واقع الأداء التعليمى بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية – باستخدام المؤشرات الكمية – وجود بعض جوانب القوة والضعف فى أداء هذه المدارس خلال الفترة المرجعية من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١ نوجزها فيما يلى :

أ- جـــوانب القـــوة:

وتتمثل أهم جوانب القوة فى أداء النظام التعليمى بالمرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية فيما يلى :

١- وجود زيادة فى معدلات القيد السنوى الإجمالى، والصافى لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى بعض سنوات التحليل.

٢- وجـود زيـادة فى أعـداد المعلمين خلال عامى ٢٠٠٩/٢٠١٠، و ٢٠١٠/٢٠١١م.

٣- وجود زيادة فى نسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا تربوية عن غيرهم من الحاصلين على مؤهلات عليا غير تربوية.

٤- وجود زيادة فى نسب المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا تربوية عن غيرهم من الحاصلين على مؤهلات متوسطة وفوق متوسطة تربوية.

٥- وجود زيادة فى عدد المدارس التى تعمل بنظام اليوم الكامل خلال عامى ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ٢٠١٠/٢٠١١م.

٦- وجود انخفاض فى عدد المدارس التى تعمل بنظام الفترة الصباحية والمسائية خلال عامى ٢٠٠٩/٢٠١٠ ، و ٢٠١٠/٢٠١١م.

٧- وجود ارتفاع فى معدل انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية للمرحلة الإعدادية خلال فترة التحليل من ١٠٣,١٪ فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى ١٠٦٪ فى عام ٢٠١٠/٢٠١١م.

٨- وجود ارتفاع فى معدل استبقاء التلاميذ للفوج الملتحق بالمرحلة الابتدائية عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، والمتخرج عام ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

٩- وجود انخفاض فى معدلات التسرب خلال الفترة من عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وحتى عام ٢٠١٠/٢٠١١م.

ب-جوانب الضعف:

وتتمثل أهم جوانب الضعف فى أداء النظام التعليمى بالمرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية فيما يلى :

١- وجود انخفاض فى معدلات الاستيعاب الإجمالى خلال الأعوام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، و٢٠٠٨/٢٠٠٩، و٢٠٠٩/٢٠١٠م.

٢- وجود انخفاض فى معدل الاستيعاب الصافى خلال عامى ٢٠٠٨/٢٠٠٩، و٢٠١٠/٢٠١١م.

٣- وجود انخفاض وعجز فى أعداد المعلمين فى التخصصات المختلفة خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وحتى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

٤- وجود انخفاض فى جملة المعلمين حسب الوظيفة، من بداية فترة التحليل و حتى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

٥- وجود انخفاض فى عدد أعضاء الهيئة الإدارية خلال فترة التحليل، باستثناء عامى ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ، و ٢٠١٠/٢٠١١ م.

٦- وجود زيادة فى عدد الموظفين؛ خلال فترة التحليل كلها باستثناء بعض الأعوام، مما يعنى وجود تضخم فى الجهاز الإدارى على حساب الهيئة التدريسية داخل المدارس الابتدائية بالمحافظة.

٧- وجود تناقص فى نسب المدارس والفصول الابتدائية الحكومية فى مقابل تزايد أعداد ونسب المدارس والفصول الابتدائية الخاصة بالمحافظة خلال فترة التحليل.

٨- وجود انخفاض فى أعداد العمال داخل مدارس المحافظة خلال فترة التحليل.

٩- أن نسب زيادة المدارس والفصول الحكومية، أقل من نسب زيادة المدارس والفصول الخاصة.

١٠- أن نسب تزايد الفصول فى المدارس الحكومية لا يتناسب مع الزيادات الموازية فى أعداد التلاميذ، أى أن : معدل تزايد الفصول أقل من معدل نمو التلاميذ.

١١- وجود تزايد فى نسب المدارس والفصول فى الحضر، عن المدارس والفصول فى الريف.

١٢- وجود ارتفاع فى كثافة الفصل فى المدارس الحكومية خلال فترة التحليل عن المعدلات المثالية المصرية، والمعدلات العالمية.

١٣- وجود زيادة فى أعداد المدارس التى تعمل بنظام الفترة الصباحية، حتى عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

١٤- وجود انخفاض فى أعداد المدارس الحكومية التى تعمل بنظام اليوم الكامل، خلال فترة التحليل، باستثناء عامى ٢٠٠٨/٢٠٠٩، و٢٠١٠/ ٢٠١١م.

١٥- قلة الاعتمادات المالية المخصصة لتطوير العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية بالمحافظة.

١٦- وجود ارتفاع فى نسبة التلاميذ للمعلمين فى المدارس الحكومية عن نسبة التلاميذ للمعلمين فى المدارس الخاصة.

١٧- وجود انخفاض فى معدلات النجاح فى المرحلة الابتدائية خلال فترة التحليل من ٩١,٨٪ فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى ٨٢,٧٪ فى عام ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

١٨- وجود ارتفاع فى معدلات البقاء للإعادة، أو الرسوب خلال فترة التحليل

من ٨,٢٪ فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، إلى ١٧,٣٪ خلال عام ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

النتائج المستخلصة من الدراسة الميدانية :

تبين من خلال تحليل نتائج الدراسة الميدانية ومن تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية حول مدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى فى عناصر المنظومة التعليمية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية أن المدارس الابتدائية عينة الدراسة بها بعض الجوانب الإيجابية (جوانب القوة)، والدالة على توافر شروط الجودة فى بعض عناصرها مما يعنى جودة أدائها فى هذه العناصر، كما أن هذه المدارس بها بعض جوانب القصور والضعف فى عناصر أخرى مما يدل على عدم توافر شروط الجودة بها، وهذا يعنى أن هناك قصوراً فى الجهود التى بذلتها الدولة فى إصلاح التعليم فى هذه المرحلة التعليمية، وأنه لا زالت هناك حاجة ماسة إلى بذل مزيد من الجهد من أجل إصلاح التعليم فى هذه المرحلة التعليمية.

وفيما يلى سوف تعرض الباحثة لأهم النتائج المستخلصة من الدراسة الميدانية والتى تعبر عن جوانب القوة وجوانب الضعف فى أداء هذه المدارس من أجل اتخاذ الإجراءات الكفيلة واللازمة لتدعيم جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف والقصور فى أداء هذه المؤسسات التعليمية وصولاً إلى تحسين أدائها، والوصول بها إلى مستوى الجودة المنشودة فى جميع عناصرها مما يكون له أثره الإيجابى على أداء المتعلم ومن ثم على أداء المجتمع بأسره.

المحور الأول : المتعلـــم:

أ- جوانـــب القـــوة:

اتضح -من خلال تحليل نتائج استجابات أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية -، أن هناك جوانب إيجابية فى أداء المتعلم، اتفق عليها أفراد العينة، وهناك مؤشرات دالة على ذلك وتتمثل هذه المؤشرات فيما يلى:

١-مشاركة التلاميذ فى الأنشطة الاجتماعية؛ التى تُنَظِّمها المدرسة كالرحلات، والاحتفالات المدرسية.

٢–مشاركة التلاميذ فى نظافة وتجميل المدرسة، والفصل الدراسى.

٣–مواظبة التلاميذ على الحضور إلى المدرسة.

٤–مشاركة التلاميذ فى الأنشطة العلمية والثقافية المتنوعة : كالإذاعة المدرسية، ومجلات الحائط ...إلخ.

٥–سيادة قيم الاحترام، والمحبة بين التلميذ، وزملائه ومعلميه.

ب–جوانب الضعف

على الرغم من توافر بعض شروط ومؤشرات الجودة فى أداء المتعلم بالمدارس –عينة الدراسة –إلا أنه ما زالت هناك بعض أوجه القصور والضعف فى أداء المتعلم؛ والتى تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد من أجل الارتقاء بمستوى أداء المتعلمين بما يعود بالنفع على أنفسهم ومجتمعهم، وتتمثل أهم المؤشرات الدالة على وجود هذا القصور فيما يلى :

١– ضعف مشاركة التلاميذ مع زملائهم فى أعمال جماعية ناجحة داخل المدرسة.

٢– ضعف مشاركة التلاميذ فى الندوات والمسابقات المختلفة سواء أكان ذلك على مستوى المدرسة أم على مستوى المدارس الأخرى.

٣– عدم إقبال معظم التلاميذ بجدية على الحياة المدرسية.

٤– ضعف مشاركة التلاميذ فى بعض الأنشطة الفنية والمسرحية والموسيقية والرياضية.

٥– عدم مشاركة معظم التلاميذ فى الأنشطة المصاحبة للمناهج.

٦– عدم التزام معظم التلاميذ بالجدية، والإخلاص فى الدراسة.

٧– عدم محافظة معظم التلاميذ على الأثاث، والمرافق المدرسية.

٨– ضعف تردد التلاميذ على المكتبة، ومختبرات الحاسوب، للاطلاع والقيام بأنشطة متنوعة.

المحور الثانى : الإدارة المـــدرســـية:

أ- جوانب القوة فى أداء الإدارة المدرسية من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين:

ومن المؤشرات التى اتفق معظم المعلمين على تحققها بدرجة مرتفعة فى أداء الإدارة المدرسية، ما يلى:

١- اهتمام إدارة المدرسة بتنفيذ خطة المدرسة، وجداولها الزمنية.

٢- التزام إدارة المدرسة بتطبيق اللوائح والنشرات الواردة من الجهات المختصة.

٣- قيام إدارة المدرسة بمتابعة الخطة الزمنية؛ لتنفيذ المناهج الدراسية.

٤- حرص إدارة المدرسة على تحرى الدقة فى تنظيم عمليات تسيير الامتحانات.

٥- حرص إدارة المدرسة على جعل بيئة المدرسة نظيفة وآمنة ومستقرة.

٦- اهتمام إدارة المدرسة بتقويم العمل المدرسى منذ بدء العام الدراسى.

٧- قيام إدارة المدرسة بتجميل المبنى بصفة مستمرة.

ب - جوانب الضعف فى أداء الإدارة المدرسية من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين:

ومن المؤشرات الدالة على وجود قصور فى أداء الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين، ما يلى :

١- قلة تأكد إدارة المدرسة من صلاحية السبورات، والمكاتب والمقاعد بالفصول الدراسية وحجرات المعلمين والعاملين فى المدرسة.

٢- ضعف التزام إدارة المدرسة فى صنع القرارات المدرسية بأسس ومبادئ قانونية وأخلاقية.

٣- ضعف قدرة إدارة المدرسة على اتخاذ قرارات غير متأثرة بعوامل ذاتية.

٤- قلة تطبيق إدارة المدرسة نظاماً واضحاً للثواب والعقاب على العاملين والمعلمين والتلاميذ.

٥- ضعف قيام إدارة المدرسة بتوفير مناخ من الحرية للتعبير عن الآراء.

٦- قلة قيام إدارة المدرسة بتوطيد الصلة بأولياء الأمور وإعلامهم بمختلف الأمور المتعلقة بأبنائهم.

٧- ضعف تشجيع إدارة المدرسة المعلمين والعاملين على الأداء الجماعى المتميز.

٨- ضعف قيام إدارة المدرسة بتفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الأمناء ولجان التعليم بما يحقق الشراكة المجتمعية.

٩- قلة تقبل إدارة المدرسة كل ما هو جديد، وعدم قيامها بتوجيه عمليات التغيير لتحقيق أهداف المدرسة.

١٠- قلة حرص إدارة المدرسة على تعزيز الحوار الإيجابى، والتواصل البناء مع المعلمين والعاملين بالمدرسة.

١١- ضعف قيام إدارة المدرسة بتوزيع الواجبات والمسئوليات على العاملين بعدالة وإنصاف.

١٢- افتقار إدارة المدرسة للوضوح والشفافية عند القيام بالعمليات الإدارية داخل المدرسة.

١٣- ضعف قدرة إدارة المدرسة على إدارة الأزمات المدرسية الطارئة بكفاءة.

١٤- ضعف قيام إدارة المدرسة بتحقيق العدالة فى توزيع الحصص الاحتياطية، والإشراف اليومى على المعلمين.

١٥- قلة الاستماع الجيد للمعلمين والعاملين، وتقدير آرائهم بشأن تطوير العمل بالمدرسة.

١٦- ضعف قيام إدارة المدرسة ببناء قنوات اتصال متبادلة بين التلاميذ، والمعلمين والآباء.

١٧- قلة اتباع إدارة المدرسة لأساليب ديمقراطية فى الإدارة، واتخاذ القرارات.

١٨- افتقار المناخ التنظيمى الإدارى بالمدرسة إلى الانفتاح، وقبول التجديدات التربوية الحديثة.

١٩- ندرة استخدام إدارة المدرسة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بكفاءة وفعالية، فى مختلف الأنشطة المدرسية.

٢٠- قلة قيام إدارة المدرسة بتفعيل دور وحدة التدريب فى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

٢١- قلة قيام إدارة المدرسة بمعاملة الجميع على قدم المساواة، بل قيامها بالتفرقة بين العاملين تبعاً للعلاقات الشخصية بهم.

٢٢- ضعف قيام إدارة المدرسة باستثمار المبنى المدرسى فى أنشطة مجتمعية مختلفة.

٢٣- ضعف قيام إدارة المدرسة بتوفير فرص الارتقاء المهنى للمعلمين وذلك من خلال آليات متنوعة

٢٤- ضعف قيام إدارة المدرسة بتوفير الأنشطة المحفزة لطاقات التلاميذ وإبداعاتهم.

٢٥- ضعف قيام إدارة المدرسة بتصميم وتنفيذ برامج لحديثى التعيين؛ لكى تزيد من قدراتهم ومهاراتهم.

المحور الثالث : المعلـــم:

أ- جـوانب القــوة:

ومن المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية؛ والدالة على جودة أداء المعلم، ما يلى :

١- قدرة المعلم على حفظ النظام داخل الفصل.

٢- حرص المعلم على استخدام لغة مهذبة عند تعامله مع تلاميذه، وزملائه.

٣- تنويع الأساليب المستخدمة فى التقويم بين الشفهية، والتحريرية، والعملية.

٤- إنجاز المعلم مسئولياته، وأداؤه لما يطلب منه من أنشطة وأعمال.

٥- حرص المعلم على المشاركة الفعالة فى الأنشطة الصباحية اليومية.

٦- التزام المعلم بمواعيد الحضور، والانصراف، والحصص الدراسية.

٧- تقديم المعلم المساعدة الفنية لزملائه الأحدث.

٨- حرص المعلم على المعاونة فى الإشراف الإدارى على الطلبة، عندما يُطْلَبُ ذلك منه.

٩- استخدام المعلم أساليب تدريسية تجعل المتعلم يحب المادة الدراسية، ويقبل على الحياة الدراسية بجدية.

ب- جوانــــب الضعـــف:

ومن المؤشرات الأقل تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية؛ والدالة على وجود بعض القصور والضعف فى أداء المعلم، ما يلى:

١- ضعف التزام المعلم بالنواحى الروتينية، وبالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة.

٢- قلة تواجد المعلم بالمدرسة بشكل منضبط ومستمر، طوال اليوم الدراسى.

٣- قصور ملف الإنجاز فى إعطاء صورة حقيقية وصادقة عن مستوى تقدم التلاميذ، وكذلك قصور الاختبارات منفردة فى التعرف على مستوى تقدم التلاميذ فى المدرسة.

٤- ضعف تعاون المعلم مع زملائه وإدارة المدرسة؛ لتحقيق أهداف المدرسة.

٥- ضعف معاونة المعلم للتلاميذ ضعاف التحصيل.

٦- قلة استخدام المعلم لأساليب تقويم متنوعة لتقويم أداء وتعلم التلاميذ.

٧- قلة قيام المعلم بحل المشكلات التى تواجه التلاميذ، داخل وخارج المدرسة.

٨- ضعف وجود تواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلى لدعم تعلم التلاميذ.

٩- قلة توظيف المعلم التجهيزات والمعامل المتاحة بالمدرسة؛ لتفعيل وتحسين العملية التعليمية.

١٠- قلة اهتمام المعلم بتثقيف ذاته، وعدم تمكنه جيداً من تخصصه.

١١- المعلم ليس لديه ثقافة عامة، أو عمق فى التخصص.

١٢- ضعف قيام المعلم بتصميم أنشطة تساعد التلاميذ على البحث، والتعلم الذاتى.

١٣- قيام المعلم باستغلال سلطاته بصورة غير مشروعة، مثل : دفع التلاميذ إلى الدروس الخصوصية

١٤- ضعف توظيف المعلم التقنيات الحديثة فى التدريس.

١٥- قلة استخدام المعلم استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة، لشرح المادة الدراسية .

المحور الرابع : المناهج الدراسية:

أ-جـوانب القــوة:

اتضح – من خلال تحليل نتائج استجابات أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية، حول مدى تحقق مؤشرات جودة المناهج الدراسية –أن هناك مؤشراً قد تحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين؛ وهذا المؤشر هو :

– احتواء المنهج على أنشطة متنوعة يمثل بعضها : التفكير الفردى، فى حين يمثل بعضها الآخر : التفكير الجماعى.

ب -جوانــب الضعــف:

ومن المؤشرات التى اتفق معظم أفراد العينة على تحققها بدرجة منخفضة؛ والدالة على وجود قصور وضعف فى المناهج، ما يلى :

١- نقص احتواء المنهج على أساليب متعددة للتقويم، تتناسب مع أهدافه.

٢- عدم طرح المنهج لأسئلة تستثير تفكير التلاميذ.

٣- ضعف اهتمام المنهج بالجوانب العملية التطبيقية، بالإضافة إلى الجانب النظرى.

٤- نقص احتواء المنهج على كثير من الأنشطة التعليمية المصاحبة؛ التى تتيح الفرصة للتلاميذ للممارسة والتطبيق.

٥- محتوى المنهج، لا يحقق التكامل بين المعارف والمهارات والقيم.

٦- قلة احتواء المنهج على أمثلة متنوعة؛ تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ.

٧- افتقار محتوى المادة الدراسية إلى الشمول والعمق فى تناول المعارف والخبرات.

٨- قلة توافر الهرمية فى موضوعات المنهج.

٩- لا يُنَمّى المنهج مهارات التعلم الذاتى، وارتياد المكتبة لدى التلاميذ.

١٠- محتوى المنهج لا يواكب التطورات العلمية المتجددة.

١١- ضعف تلبية المنهج لاحتياجات التلاميذ، ومتطلبات نموهم المتكاملة.

١٢- محتوى المنهج غير مناسب لقدرات التلاميذ.

المحور الخامس : المناخ الاجتماعى، والعلاقات الإنسانية المدرسية

أ-جوانب القوة

ومن المؤشرات التى اتفق معظم أفراد العينة على تحققها بدرجة مرتفعة؛ والدالة على توافر شروط الجودة فى المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية، ما يلى :

١- سيادة جو من الاحترام والثقة المتبادلة بين الطلبة والهيئة التدريسية.

٢- توافر علاقات طيبة بين الجميع فى المدرسة، يغلب عليها التعاطف والود.

ب-جوانب الضعف:

ومن المؤشرات الأقل تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين؛ والدالة على وجود قصور فى المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية، ما يلى :

١- ضعف اهتمام إدارة المدرسة بالقضايا والمشكلات الاجتماعية التى

يعانى منها التلاميذ والمعلمون وهيئة العاملين بالمدرسة.

٢- إدارة المدرسة لا توفر مناخاً مدرسياً يسوده التنظيم والأمان.

٣- تَدْخُل الأمور الشخصية عند تعامل العاملين والمعلمين مع بعضهم البعض، أو مع رؤسائهم، أو مع تلاميذهم.

٤- افتقار المناخ المدرسى لثقافة العمل الجماعى، والتعاونى فى كافة الميادين والمجالات الخاصة بالعمل المدرسى.

٥- عدم توافر بيئة مدرسية محفزة للإبداع.

المحور السادس : الموارد المالية (التمويل):

أ- جوانــب القــوة:

اتفق معظم أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية على : أنه لا توجد مؤشرات دالة على جودة التمويل فى المدارس الابتدائية عينة الدراسة.

ب-جوانــب الضعــف:

ومن المؤشرات الأقل تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة؛ والدالة على وجود قصور فى تمويل التعليم بالمدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية، ما يلى:

١- قلة مراعاة خطة صرف ميزانية المدرسة للاحتياجات المدرسية، فى ضوء الموارد المالية المتاحة.

٢- ضعف قدرة إدارة المدرسة على تحديد أخطار العجز المالى؛ التى تواجه المدرسة.

٣- ضعف التمويل الإضافى الخارجى من خلال الجهود الشعبية؛ لدعم أنشطة التعليم والتعلم المدرسية.

٤- ضعف قيام إدارة المدرسة بإشراك العاملين وأفراد المجتمع المحلى فى القرارات المتعلقة بالموارد المالية للمدرسة، وتوزيعها على بنود الإنفاق.

٥- قلة توافر الدعم المالى الكافى لتحقيق الجودة فى العملية التعليمية، داخل المدارس.

٦- نقص كفاية الموارد المالية المخصصة لدعم الخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية.

٧- نقص كفاية الحوافز المالية للإدارة المدرسية والمعلمين؛ لإصلاح أحوالهم المادية.

المحور السابع : مصادر المعرفة والتعلم:

أ-جوانـــب القـــوة:

لا توجد مؤشرات دالة على جودة مصادر المعرفة والتعلم بالمدارس عينة الدارسة من وجهة نظر أفراد العينة.

ب-جوانـــب الضعـــف:

اتفق معظم أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية على انخفاض تحقق مؤشرات الجودة فى مصادر المعرفة والتعلم بالمدارس عينة الدراسة؛ وهذا يدل على أن هناك قصوراً فى مصادر المعرفة والتعلم بهذه المدارس. ومن مظاهر هذا القصور ما يلى :

١- افتقار معظم المدارس - عينة الدارسة - إلى وسائط التعلم الإلكترونى.

٢- افتقار المدارس - عينة الدراسة - إلى وجود قاعدة بيانات متكاملة؛ لخدمة مجالات تطوير العمل المدرسى.

٣- ضعف قدرة معظم المعلمين على التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة.

٤- قلة الاستفادة من وسائط التعلم الإلكترونى الموجودة بالمدرسة بشكل فعال.

٥- ضعف قيام المدرسة بعقد ورش عمل؛ لإكساب المعلمين والعاملين مهارات توظيف التكنولوجيا فى التعليم والتعلم.

المحور الثامن : الخدمات الطلابية والأنشطة:

أ-جوانـــب القـــوة:

لا توجد مؤشرات دالة على جودة الخدمات الطلابية والأنشطة من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين فقط.

ب - جوانـــب الضعـــف:

ومن المؤشرات الأقل تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة؛ والدالة على وجود جوانب قصور وضعف فى الخدمات الطلابية والأنشطة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، ما يلى :

١- قلة تنوع الأنشطة، والخدمات التى تقدمها المدرسة للتلاميذ.

٢- افتقار المدرسة إلى وجود برنامج للخدمات الطلابية، يحقق أهدافه بكفاءة.

٣- نقص الإجراءات والنظم السليمة والكافية للإرشاد الطلابى.

٤- افتقار معظم المدارس -عينة الدارسة- إلى وجود سجلات خاصة بشكاوى وتظلمات الطلاب، تتضمن محتوى المشكلة وإجرءات العلاج.

المحور التاسع : الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن

أ-جوانـــب القـــوة:

ومن المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة؛ والدالة على جودة الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن، ما يلى :

- توافر أدوات وتجهيزات مناسبة للإسعافات الأولية بمعظم المدارس عينة الدارسة.

ب -جوانـــب الضعـــف:

اتفق معظم أفراد العينة على أن هناك قصوراً فى الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن بالمدارس عينة الدراسة، ومن مظاهر هذا القصور ما يلى :

١- افتقار معظم المدارس - عينة الدارسة - إلى توافر شروط الأمن والسلامة فى الأجهزة والكهرباء والأبواب، وزجاج النوافذ والسلم، والأثاث المدرسى.

٢- افتقار معظم المدارس -عينة الدارسة - إلى وجود خطط لمواجهة الحوادث وحالات الطوارئ والكوارث.

٣- قلة المتابعة الدورية لصحة التلاميذ بالمدرسة.

٤- افتقار معظم المدارس - عينة الدارسة - إلى وجود لوحات إعلانية ولافتات، تتضمن تعليمات وإرشادات صحية بالمبنى المدرسى موجهة للتلاميذ وهيئة العاملين وغيرهم.

٥- عدم وجود دليل أو كتيب للصحة والسلامة يوزع على جميع تلاميذ المدرسة والمعلمين وهيئة العاملين.

المحور العاشر : المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية

أ-جوانــــب القـــــوة:

ومن المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية؛ والدالة على جودة المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية، ما يلى :

١- مساحة السبورات كبيرة ومناسبة، وتَسْهُل رؤيتها لجميع التلاميذ.

٢- توافر الإضاءة والتهوية الطبيعية الجيدة للفصول الدراسية.

٣- سهولة وصول التلاميذ إلى المدرسة.

٤- معظم المدارس -عينة الدراسة -تتواجد بمناطق عمرانية وآهلة بالسكان.

٥- معظم المدارس -عينة الدراسة -تتوافر بها الشروط الفنية والهندسية؛ حيث إن الحالة الفنية للمبنى والحوائط والفصول والأرضيات جيدة.

٦- وجود صيانة دورية للمبانى والأثاث المدرسى والتجهيزات المدرسية.

ب-جوانــــب الضعـــــف:

اتفق غالبية أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية على : أن هناك بعض جوانب القصور والضعف فى المبانى والتجهيزات المدرسية، ومن المؤشرات الدالة على ذلك ما يلى:

١- افتقار معظم المدارس عينة الدراسة إلى وجود أفنية واسعة لممارسة الأنشطة الطلابية.

٢- مساحة الفصول غير مناسبة لأعداد التلاميذ.

٣- افتقار الفصول الدراسية لوجود مقاعد سليمة ومناسبة لأعمار التلاميذ وصالحة للاستخدام بدرجة عالية.

٤- بعض المدارس عينة الدارسة لا تقع فى مكان مناسب وآمن.

٥- افتقار المبنى المدرسى إلى توافر المياه والصرف الصحى المتناسبة مع أعداد التلاميذ.

٦- وجود بعض المدارس عينة الدراسة بالقرب من مصادر الضوضاء.

٧- افتقار معظم المدارس عينة الدارسة إلى توافر مساحات خضراء (حديقة).

٨- ضعف استثمار المبنى المدرسى فى أنشطة مجتمعية مفيدة لخدمة المجتمع.

٩- افتقار المبنى المدرسى إلى وجود مكتبة حديثة مجهزة ومزودة بأحدث الكتب والأفلام التى تراعى اهتمامات التلاميذ وأعمارهم.

١٠- افتقار المبنى المدرسى فى معظم المدارس -عينة الدارسة - إلى وجود حجرات مستقلة ومناسبة للمجالات المختلفة (زراعى - صناعى - اقتصاد منزلى ...إلخ).

١١- افتقار المبنى المدرسى فى معظم المدارس -عينة الدارسة- إلى وجود مختبرات ومعامل مجهزة بتجهيزات حديثة ومؤمنة.

١٢- افتقار المبنى المدرسى إلى وجود الإمكانات والتجهيزات التعليمية بالفصول الدراسية.

١٣- افتقار المبنى المدرسى إلى وجود البنية المعلوماتية وشبكة معلومات، وقواعد بيانات تُيَسِّر أعمالها.

١٤- افتقار المبنى المدرسى لوجود حجرات لممارسة الأنشطة المدرسية المتنوعة.

١٥- افتقار معظم المدارس -عينة الدراسة -لوجود مقصف تتوافر

فيه الشروط الصحية للأغذية المختلفة، ويكون مناسباً فى مساحته وتهويته، وإضاءته.

١٦- افتقار معظم المدارس - عينة الدارسة - لوجود الوسائل التعليمية والمصادر التكنولوجية لخدمة العملية التعليمية.

١٧- افتقار معظم المدارس - عينة الدراسة - لوجود حجرات كافية للمعلمين والإدارة المدرسية، وتكون مؤثثة جيداً ويمكن توظيفها بسهولة لعقد الاجتماعات.

١٨- افتقار معظم المدارس - عينة الدراسة - لوجود معمل للغات.

المحور الحادى عشر : التنمية المهنية للمعلم

أ-جوانب القــوة:

ومن المؤشرات الأكثر تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية ما يلى:

- استفادة المعلم من خبرات زملائه من المعلمين فى دعم عملية تعلم التلاميذ، وتحسين أدائه التدريسى.

ب-جوانــب الضعــف:

ومن المؤشرات الأقل تحققاً من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين والهيئة الإدارية؛ والدالة على عدم توافر شروط الجودة فى برامج التنمية المهنية للمعلم، ووجود قصور وضعف بها، ما يلى :

١- ضعف مشاركة معظم المعلمين -عينة الدراسة - فى الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها.

٢- قلة استفادة المعلم من محتوى الدورات التدريبية؛ التى يلتحق بها فى تحسين العملية التعليمية.

٣- محتوى الدورات التدريبية لا يسهم فى تنمية أداء المعلم فى النواحى العلمية والمهنية، وفى تطوير مهاراته فى التدريس .

٤- لا يقوم معظم المعلمين بتبادل المراجع والمجلات العلمية فى المجالات

العلمية والتربوية مع زملائهم.

٥- قلة اعتماد المعلم على المراجع والقواميس، وغيرها من مصادر المعرفة فى تطوير معلوماته التخصصية، وزيادة فهمه لموضوعات المنهج الدراسى.

٦- قلة استفادة المعلم من الندوات العلمية التى تقيمها المدرسة.

٧- ضعف تطبيق المعلم ما تعلمه فى الدورات التدريبية بممارسات عملية فى الفصل الدراسى.

٨- قلة مواظبة المعلم على حضور الدورات التدريبية بانتظام.

٩- قلة اعتماد المعلم على الإنترنت؛ لتطوير معلوماته فى مجال تخصصه.

١٠- ضعف قيام وحدة التدريب بدورها فى تنظيم برامج تدريبية للمعلمين فى المدرسة بصفة منتظمة بناءً على حاجاتهم التدريبية.

١١- ضعف قيام المدرسة بعقد اجتماعات دورية؛ يلتقى فيها المعلمون لمناقشة القضايا التعليمية، والجديد فى مجال المهنة.

التصـــور المقتـــرح:

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تحاول الباحثة وضع تصور مقترح يمكن أن يسهم فى إصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى الكمية والكيفية بمحافظة القليوبية؛ وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات التى تعمل على تحسين أداء المدرسة بجميع عناصرها التعليمية، وتحسين جودة العملية التعليمية بها.

ويمكن تقسيم هذا التصور المقترح إلى ما يلى :

فلسفـة التصـور المقـترح:

يستند التصور المقترح على فلسفة مؤداها : أن الإصلاح المدرسى (المؤسسى) عملية شاملة ومستمرة يقوم بها أعضاء المجتمع المدرسى، وتتطلب إحداث تغييرات جذرية فى مختلف عناصر العملية التعليمية، ولن يتم هذا إلا من خلال قيام المسئولين والقيادات بالتطوير المستمر لعناصر المنظومة التعليمية،

وكذلك تغيير ثقافة وقناعات أفراد المجتمع المدرسى، ليس فقط بقبول أفكار التغيير والتجديد والإصلاح المدرسى وإنما بالتكيف مع التغيير والمشاركة فى صنعها، والقيام بتنفيذها على أرض الواقع، مما ينعكس – بدوره – على تحسين أداء المدرسة.

منطلقات التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح لتنفيذ عمليات الإصلاح المؤسسى بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، من مجموعة من المنطلقات هى :

١–إن إصلاح مرحلة التعليم الأساسى أصبح أمراً تحتمه كثير من العوامل والظروف المحلية والعالمية؛ وذلك للارتقاء بمستوى جودة المخرجات النوعية للمدارس.

٢–لا تأتى عملية الإصلاح المدرسى من فراغ، وإنما تتم فى ضوء استشراف المستقبل فى إطار رؤية دقيقة للواقع المدرسى بإيجابياته وسلبياته، مع ضرورة الأخذ فى الاعتبار كافة الظروف والعوامل المؤثرة فى المجتمع المدرسى.

٣–الإصلاح المدرسى عملية شمولية متكاملة، تأخذ فى اعتبارها جميع عناصر المنظومة المدرسية.

٤–الإصلاح المدرسى عملية مستمرة، تستند إلى رؤية واضحة وتتميز بالمرونة.

٥–إن مسئولية إصلاح التعليم الأساسى مسئولية مشتركة بين كل الجهات المعنية بالتعليم.

٦– ضرورة استخدام المؤشرات التعليمية كأداة لتشخيص واقع التعليم الأساسى؛ بهدف إصلاحه وتطويره.

٧– إن مرحلة التعليم الأساسى فى حاجة ماسة إلى إصلاح شامل؛ حتى تصبح قادرة على التفاعل مع العصر الحالى بمتغيراته المعرفية والتكنولوجية السريعة.

٨-المدرسة هى الوحدة الأساسية فى الإصلاح، ولابد أن تنبع محاولات الإصلاح والتجديد من الميدان الفعلى، أى : من المدارس، ولن يتحقق هذا إلا بتحسين المناخ المدرسى وتطوير بيئة التعليم والتعلم.

وانطلاقاً مما سبق؛ فإن التصور الحالى يتخذ من مؤشرات الأداء المؤسسى مدخلاً للإصلاح المؤسسى باعتبار أن نظام المؤشرات التعليمية يلقى الضوء على أوضاع وإنجازات المدارس، ويجيب عن التساؤل الهام : أين نحن من الأنظمة التعليمية الأخرى؛ وذلك من خلال تشخيص واقع النظام التعليمى داخل مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، والتعرف على جوانب القوة والضعف بها وذلك من أجل تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف، بما يحقق إصلاح وتطوير العملية التعليمية داخل هذه المدارس، وتقديم حلول لكثير من المشكلات التى تعوق النظام التعليمى عن تحقيق أهدافه، اعتماداً على المؤشرات الكمية والكيفية لأداء المؤسسات التعليمية.

أهـــداف التصـــور المقـــترح:

يهدف هذا التصور المقترح إلى إصلاح الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، ومعالجة جوانب القصور والضعف فيها، كما يسعى إلى تحقيق ما يلى :

١- تأسيس المدارس الفعالة الملائمة لمتطلبات القرن الحادى والعشرين بمتغيراته التكنولوجية والمعلوماتية والمعرفية.

٢-إحداث إصلاحات كمية ونوعية فى العملية التعليمية بجميع أبعادها، وعناصرها بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، بما يزيد من فعاليتها فى ضوء المؤشرات الكمية والكيفية للتعليم.

٣-تحقيق استجابة المدرسة للتطور المعرفى والتكنولوجيا الحديثة، وتنمية الوعى بالقضايا العالمية لدى التلاميذ، وذلك من خلال المناهج الدارسية الجيدة.

٤- إعداد جيل قادر على التفكير العلمى والنقدى.

٥–التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

٦– الاهتمام بالخدمات والأنشطة الطلابية المقدمة للتلاميذ.

٧– الاهتمام بتوفير الرعاية الصحية، وعوامل الأمن والسلامة للتلاميذ.

٨– توفير التمويل والدعم المالى اللازم لتحقيق الجودة لجميع عناصر المنظومة التعليمية.

٩– تهيئة البيئة والمناخ الملائم للإصلاح والتطوير، وقبول التجديدات، والعمل على رفع كفاءة المدرسة وتحسين أدائها.

١٠– توفير المستحدثات التكنولوجية والأجهزة الحديثة داخل المدارس وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية؛ لمواكبة التطورات الحادثة فى المجتمع؛ وذلك من أجل تكوين جيل قادر على التعامل مع أدوات وتقنيات مجتمع المعرفة، والتفاعل معها من أجل مستقبل أفضل له ولمصرنا الغالية.

أهميـــــة التصـــور المقـــترح

تتمثل أهمية التصور المقترح فيما يلى :

١– إرشاد القائمين على أمر التعليم وصانعى القرار وواضعى السياسة التعليمية إلى خطوات إجرائية لإصلاح مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية؛ فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى الكمية والكيفية.

٢– الإسهام فى حل المشكلات التى تعوق إصلاح التعليم؛ بحيث يمكن الحد منها فى ضوء الإمكانات التعليمية، وذلك من خلال فكر جديد، وعقول واعية مستنيرة تسعى دائماً إلى التجديد، ومن خلال إدارة حازمة، وطرق وأساليب تدريسية حديثة ومتطورة؛ حتى تكون قادرة على مواكبة التقدم والتطور الحادث فى المجتمع.

٣– مساعدة المسئولين والعاملين بالعملية التعليمية فى القيام بمسئولياتهم تجاه الإصلاح المؤسسى للمنظومة التعليمية؛ مما يسهم – بدوره – فى رفع كفاءة المؤسسة التعليمية وتحسين أداء التلاميذ، بما يلبى متطلبات المجتمع الحالية والمستقبلية.

٤- توعية المسئولين عن التعليم والقيادات الإدارية بالمدارس بمتطلبات عملية الإصلاح المدرسى المنشود؛ وذلك لعمل الاستعدادات وتوفير المتطلبات واتخاذ الإجراءات الكفيلة لإصلاح التعليم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، وتحسين جودتها، وتطوير أدائها بكل عناصرها.

محـــاور التصـــور المقـــترح

وتتمثل أهم محاور هذا التصور فيما يلى :

المحور الأول : المتعلـــــم

ويتضمن هذا المحور المحاور الفرعية التالية :

*** الاستيعاب :**

تضع الباحثة - فى هذا الصدد - عدداً من الإجراءات التى من شأنها زيادة الطاقة الاستيعابية للمدارس والفصول، أو تحقيق أعلى نسبة من الاستيعاب لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلى :

١- توفير مزيداً من الفرص التعليمية بالتعليم الابتدائى النظامى ، تكفى لتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال، والمحافظة عليه، مع مواجهة الزيادة السكانية المتوقعة؛ حتى لا يحدث تسرب أو إحجام وذلك من خلال التوسع فى إنشاء المدارس الابتدائية بالمحافظة.

٢- توفير مزيداً من فرص التعليم الموازى (النظامى وغير النظامى)، والتى يمكن أن تساعد فى تحقيق الاستيعاب الكامل فى التعليم الابتدائى، والحد من التسرب، وربط التعليم بالاستراتيجيات والخطط الاقتصادية والاجتماعية؛ وذلك من خلال التوسع فى إنشاء مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع.

٣- الاستعانة بالمدارس الخاصة ذات المصروفات، فى التوسع فى استيعاب عدد من الملزمين مقابل إعانات مناسبة.

٤- وضع تخطيط طويل المدى لمواجهة تزايد عدد الأطفال الملزمين فى السنوات القادمة، ولا سيما فيما يتعلق بتوفير العدد اللازم من المعلمين، وكذا

خطة بناء المدارس؛ وذلك لمواجهة وسد العجز القائم حالياً، ولمواجهة متطلبات التوسع والنمو فى السنوات القادمة.

*** الهدر التعليمى (التسرب والرسوب) :**

وهنا تضع الباحثة عدداً من الإجراءات التى من شأنها التقليل من الهدر التعليمى؛ وذلك بتقليل معدل التسرب والرسوب، وتتمثل أهم هذه الإجراءات فيما يلى :

١–تشجيع أولياء الأمور، وخاصة فى بعض الأوساط الاجتماعية، على تعليم البنات وتوعيتهم بأهمية ذلك، فى حياتهم المستقبلية.

٢–تقديم وسائل لمواجهة العوامل والظروف؛ التى تسبب الرسوب والتسرب، والعمل على إزالة الأسباب التى تساعد على وجودها، ومن الآليات المفيدة فى ذلك ما يلى :

أ–الارتقاء بمستوى الخدمة التربوية المقدمة للتلاميذ، ويتحقق ذلك من خلال: تهيئة المناخ التربوى، وتطوير المناهج الدراسية، بحيث يزداد تفاعل المنهج مع مطالب نمو التلاميذ؛ مما يزيد من قدرة المدرسة على جذب التلاميذ والاحتفاظ بهم لأطول فترة ممكنة، بدلاً من انقطاعهم عنها، وتسربهم إلى خارجها.

ب–تطبيق نظام اليوم الكامل بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية من خلال القضاء على نظام الفترات التى تحول دون تنفيذ التلاميذ للأنشطة والتدريبات المختلفة فى جو من الحرية والتجريب والإبداع.

جـ– العمل على سد منابع الأمية والتسرب أو الإحجام عن التعليم بمعاونة منظمات المجتمع المدنى وبرامج التوعية، ومحاولة القضاء على العادات والتقاليد الاجتماعية التى تؤدى إلى التسرب والتى تزيد فى الريف عنها فى المدن.

د–عدم تكليف أولياء الأمور بأمور تفوق طاقتهم المادية والبحث عن مصادر إعانات والتوعية بأهمية التعليم ودوره فى الحراك الاجتماعى والاقتصادى والارتقاء بمكانة المرأة مما يكون له أثره على الأسرة والمجتمع، وذلك من خلال

وسائل الإعلام المختلفة.

و- الاهتمام بنشر مدارس الفصل الواحد للحد من الأمية ومعالجتها وخاصة بالنسبة للفتيات.

وللحد من الرسوب تضع الباحثة مجموعة من الإجراءات تتمثل فيما يلى :

أ- مراعاة أساليب التقويم والامتحانات للفروق الفردية بين التلاميذ المتفوقين، والتلاميذ ضعاف التحصيل.

ب- تكريم المتفوقين، أو تقديم حوافز مادية ومعنوية للتلاميذ المتفوقين؛ لتشجيع زملائهم الآخرين على النجاح والتفوق.

جـ- رفع كفاءة النظام التعليمى وذلك من خلال ما يلى :

١- تضمين المناهج بموضوعات حديثة تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، وتلبى احتياجاتهم واهتماماتهم، ومتطلبات نموهم.

٢- اختيار أفضل العناصر للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الابتدائية.

٣- تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية (شعبة التعليم الابتدائى)؛ وذلك لتخريج معلمين على درجة عالية من الكفاءة أكاديمياً ومهنياً وثقافياً.

*** نسبة التلاميذ / المعلم**

وهنا تضع الباحثة مجموعة من الإجراءات لتحسين نسبة تلاميذ / معلم، من أبرزها :

-التخطيط لتوفير الأعداد اللازمة من المعلمين لمقابلة الأعداد المتزايدة من التلاميذ؛ وذلك من خلال إتباع سياسة جديدة فى التعيينات للمعلمين، وخاصة من خريجى كليات التربية، ومحاولة عودة تكليفهم مرة أخرى، ومراعاة ذلك فى الميزانية الخاصة بالتعليم.

كما تضع الباحثة عدداً من الإجراءات؛ التى من شأنها تطوير وتحسين أداء المتعلم (معرفياً - مهارياً - وجدانياً) بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، يتمثل أهمها فيما يلى :

١-تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية؛ وذلك لإعداد المعلم القادر

على التدريس بشكل صحيح؛ حتى يتسنى له إكساب المهارات الأساسية للتلاميذ فى هذه المرحلة الهامة.

٢- تجويد العملية التعليمية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، من خلال وضع الآليات الضرورية؛ التى تُمَكِّن من تغيير دور المعلم فى العملية التعليمية من دور الملقن إلى دور الموجه والميسر والمرشد، ومن الارتكاز على التعليم إلى التعلم الذاتى المستمر وذلك بتشجيع التلاميذ على ارتياد المكتبات لمزيد من القراءة والإطلاع.

٣-تدريب التلاميذ على استخدام تقنيات الاتصال للبحث عن المعلومات، واكتساب المعارف فى مختلف المواد.

٤- إعادة النظر فى أوزان المواد الدراسية الحالية؛ إذ لا يزال التركيز على المواد الثقافية الأساسية، مثل : اللغة العربية، والحساب، والتى رغم أهميتها، فإنها لا تحقق الغرض المطلوب منها والذى يتمثل فى : تخريج مواطن صالح منتج يخدم بيئته ومجتمعه، ومن ثم ينبغى التركيز على تدريس المجالات العملية والأنشطة بشكل فعلى، وليس نظرياً تحت إشراف مدرسين مؤهلين لهذه المهام؛ وذلك بهدف تكوين مخرجات على المستوى المطلوب ثقافة ومهارة.

٥- توزيع التلاميذ على الفصول توزيعاً يُراعَى فيه القدرات التحصيلية كلما أمكن، مع التوسع فى إنشاء فصول لتقوية التلاميذ الضعاف فى التحصيل، مع وضع الخطط المناسبة لكل مستوى من هؤلاء.

٦- تقديم حوافز مادية ومعنوية للتلاميذ المتميزين فى جماعات الأنشطة المختلفة؛ وذلك لتشجيع التلاميذ الآخرين على المشاركة فى الأنشطة، مما يكون له أثره فى تنمية المواهب والقدرات لدى التلاميذ، وغرس قيم التعاون بينهم، وتعويدهم على تحمل المسئولية والاستقلالية.

٧-توفير دليل موجه ومرشد للأنشطة التربوية يعمل على مساعدة المشرفين والقائمين على الأنشطة التربوية والممارسين فى التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم للأنشطة التربوية.

٨- زيادة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة التربوية بالمدارس من ملاعب، وصالات، وحجرات، مع ضرورة توفير الخامات والأدوات اللازمة لذلك، فضلاً عن توفير الوقت الكافى والمساحة الزمنية الكافية لممارسة الأنشطة التربوية أثناء اليوم الدراسى.

٩- اهتمام المدارس الابتدائية بالأنشطة الطلابية، وإعطائها مساحة زمنية أطول فى خطة الدراسة، مع ضرورة تنويع هذه الأنشطة؛ وذلك لإشباع ميول التلاميذ واهتماماتهم فى مختلف المجالات الثقافية، والفنية، والرياضية، والدينية، ولا شك أن هذه الأنشطة لها أبلغ الأثر فى تنمية وتدعيم بعض القيم الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ.

١٠- عناية الخطط الدراسية بخبرات العمل ومهاراته، وضرورة اهتمام واضعى الخطط والمناهج الدراسية ومنفذيها بتدريس المجالات الفنية أو العملية التطبيقية، بما يتيح للتلاميذ الفرصة فى المشاركة فى الحياة العملية، أو الالتحاق بالمدارس أو المعاهد الفنية، إن هم أخفقوا فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى، ولم يلتحقوا بالتعليم الثانوى العام.

١١-التعاون والتنسيق بين الوزارة والإدارات التعليمية وإدارة المدرسة فى توفير الأنشطة التعليمية، والإمكانات اللازمة لممارستها من أجل إثراء العملية التعليمية.

١٢- إعداد المعلم المتخصص فى نوعيات الأنشطة المختلفة فى كليات الإعداد المتخصصة، وكذلك العناية ببرامج التدريب أثناء الخدمة لأولئك المعلمين.

١٣- إيجاد نظام للتقويم يجعل من حضور التلميذ وانتظامه فى المدرسة شرطاً أساسياً لدخول الامتحان، وفرض عقوبات وغرامات مالية على المتغيبين والمنقطعين عن الدراسة، أو بالحبس أو الحرمان من دخول الامتحانات، إذا تعدت مدة الغياب عن المدرسة فترة معينة.

١٤-عمل برامج توعية وعقد ندوات لتشجيع التلاميذ على المشاركة في

نظافة وتجميل المدرسة والفصل الدراسى، والمحافظة على الأثاث والمرافق المدرسية.

١٥- تكليف المعلم تلاميذه بالقيام ببعض الأعمال والأنشطة الجماعية؛ وذلك بهدف غرس قيم التعاون والانتماء للمدرسة.

١٦-توفير الدعم المالى الكافى لشراء الأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية بفعالية، أو محاولة زيادة الميزانية المخصصة للأنشطة.

١٧-تفعيل الدور الذى تقوم به إدارة المدرسة والمعلمون فى تشجيع التلاميذ على المشاركة فى الندوات والمسابقات المختلفة، سواء أكان ذلك على مستوى المدرسة، أم على مستوى المدارس الأخرى؛ وذلك لتشجيع التفوق والمتفوقين.

١٨-تشجيع التلاميذ على التردد على المكتبة ومعامل الحاسب الآلى؛ وذلك للقراءة والاطلاع والبحث عن المعلومات المرتبطة بموضوعات المنهج من أجل تنمية مهارات التعلم الذاتى.

١٩-تفعيل الدور الذى يقوم به الأخصائى الاجتماعى فى التخطيط والتنسيق لإقامة الرحلات العلمية والترفيهية، وكذلك الدور الذى يقوم به المعلمون وأخصائيو الأنشطة لإقامة الحفلات؛ وذلك لإكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية بالتفاعل مع الجماعة والاندماج فيها وغرس قيم التعاون، ومعالجة مشكلات الانطواء والعنف وغيرها.

٢٠- توفير وقت مخصص للأنشطة المدرسية من خلال تخصيص يوم معين يسمى (باليوم المفتوح)، يتم من خلاله تخصيص فترة معينة[*] لممارسة الأنشطة، بحيث يختار كل تلميذ فيها نوع النشاط الذى يميل إليه، ويذهب إلى حجرة النشاط الخاصة به؛ وذلك لممارسة النشاط الذى يفضله؛ مما يعمل على تنمية المواهب وإثرائها، ورفع الروح المعنوية للتلاميذ؛ ومن ثم إقبالهم على الدراسة بجدية واهتمام.

[*] الفترة الدراسية مدتها ساعة ونصف، أو ما يعادل حصتين.

٢١- إقامة المسابقات الثقافية والاحتفال بالمناسبات المختلفة، والاستفادة منها كفرص للالتقاء بأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى، وتوطيد التواصل معهم.

٢٢- تنظيم رحلات ميدانية للبيئة المحيطة بالمدرسة كالمصانع والمزارع وغيرها؛ لمساعدة التلاميذ على التطبيق العملى لما يتم دراسته داخل المدرسة، وذلك حتى يكون للتعليم صدى فى الواقع.

٢٣-تخصيص يوم لتكريم المتفوقين دراسياً، وتوزيع الجوائز عليهم لتشجيعهم على التفوق.

٢٤-عقد الندوات وعمل معسكرات لإكساب التلاميذ الجوانب العملية لصيانة البيئة المدرسية والحفاظ على الأثاث المدرسى، والمحافظة على نظافة البيئة، وتوعيتهم بأهمية دورهم تجاه المدرسة والمجتمع.

٢٥-إعطاء الأنشطة المدرسية -خارج الخطة الدراسية -عناية خاصة، حيث إن فى ذلك تحسيناً للعملية التعليمية، وتشجيعاً للتلاميذ الصغار على الإقبال والانتظام فى الدراسة.

٢٦-توفير وجبة غذائية للأطفال لتشجعيهم على الانتظام فى الدراسة، مع ضرورة أن تفرد لها ميزانية خاصة بها.

٢٧-إعادة النظر فى نظام العقوبات التى تفرض على الآباء، بعد أن اتضح أن أسلوب الغرامات غير عملى؛ وذلك للحد من عدم الحاق بعض الآباء لأبنائهم بالمدارس.

٢٨-وضع نظام محكم لمتابعة غياب التلاميذ وانقطاعهم عن الحضور، وتكليف مدرس الفصل بمتابعة حضور وغياب التلاميذ، ومداومة الاتصال بأولياء أمور التلاميذ.

المحور الثانى : الإدارة المدرسية

ويتضمن التصور المقترح الخاص بهذا المحور مجموعة من الإجراءات - من أجل تطوير وتحسين أداء الإدارة المدرسية بمدارس الحلقة الأولى من

التعليم الأساسى – وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلى :

١– تطبيق نظم الإدارة الحديثة؛ والتى تقوم أساساً على القيادة والالتزام وتفويض السلطة والمحاسبية والتأكيد على الاستقلال الإدارى للمدرسة من خلال اللامركزية فى الإدارة ٠

٢–تغيير مفهوم المتابعة (المساءلة – والمحاسبية) وأساليبها؛ والتى تقيس مستوى أداء المعلم فى ضوء متطلبات التوجهات الحديثة للإصلاح من أجل رفع كفاءة مستوى أداء المعلم؛ بما ينعكس إيجابياً على أداء التلميذ؛ وبما يضمن تقدم المجتمع فى شتى المجالات المختلفة٠

٣–الرقابة والمتابعة للمدارس بصفة دورية؛ لمعرفة نقاط القوة والضعف ومدى التقدم الذى أحرزته المدرسة٠

٤–تفعيل المجالس واللجان المدرسية؛ حتى تقوم بدورها المنشود، من خلال تكوين لجانٍ لمتابعة العمل بها، وتلبية احتياجاتها، وتقويم أدائها.

٥–وضع قوائم وظيفية توضح لكل فئة من العاملين أهم المهام والواجبات والمسئوليات المنوطة بهم، مع التوقيع بالعلم عليها ٠

٦–إعداد القيادات لتقارير عن الأداء والمشكلات والصعوبات ومقومات العلاج والتطوير، على أن تُقَّدم بصفة دورية٠

٧–وجود لوائح تنظيمية لتحديد أدوار ومسئوليات العاملين بالمدرسة من : (معلمين / أخصائيين / فنيين ..إلخ)، وأخرى لتحديد أدوار ومسئوليات القيادات الإدارية المدرسية، مع ضرورة التزام القيادات المدرسية بتنفيذ هذه اللوائح التنظيمية٠

٨–وجود آليات خاصة بتحقيق المحاسبية على مستوى الأفراد ومستوى اللجان الخاصة بفئات العاملين بالمدرسة٠

٩–تدريب أفراد الإدارة المدرسية على التقييم الذاتى لأدائهم، وقبول تقييم الآخرين لأدائهم٠

١٠–عقد دورات تدريبية وورش عمل للمديرين للتدريب على الأساليب

الحديثة فى الإدارة، مثل: (الإدارة بالمشاركة -وتفويض السلطة ...إلخ)، ولاكتساب مهارات الاتصال والتواصل بينهم وبين العاملين.

١١-أن تتضمن دورات التدريب الخاصة بالمديرين موضوعات شاملة لكافة الاتجاهات الحديثة فى الإدارة التعليمية؛ لإكسابهم العديد من الكفايات المهنية : (الاتصال - والقدرة على اتخاذ القرارات - وإدارة الأزمة- وإدارة الوقت - وإدارة الفريق)؛ والتى تمكنهم من القيام بأدوارهم القيادية الفعالة بنجاح.

١٢-توفير الفرص المتعددة، واتخاذ الأساليب الإدارية اللازمة التى تجعل أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية فى المدرسة، يشاركون فى عملية اتخاذ القرارات ومختلف الجوانب المتعلقة بالمسئوليات الإدارية والفنية للمديرين فى المدرسة.

١٣-الاهتمام بالبعثات العلمية الداخلية والخارجية، وإتاحتها لأكبر عدد من المديرين، بهدف الاستفادة من الخبرات والتجارب المختلفة؛ حتى يتسنى لهم تطبيقها فى إدارة مدارسهم.

١٤-توفير البرامج التدريبية الجيدة للمتقدمين لشغل الوظائف الإدارية : (مدير - ناظر - وكيل) وذلك بما ينعكس إيجابياً على أدائهم الإدارى فى قيادة العمل المدرسى نحو الأفضل. ومن أجل تحسين وجودة أداء المدرسة وعناصر المنظومة التعليمية بأسرها.

١٥-تدريب القيادات المدرسية على استخدام التقنيات الحديثة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بكفاءة وفعالية فى مختلف الأنشطة المدرسية والأعمال الفنية والإدارية، بما يسهم فى عمليات الإصلاح المدرسى.

١٦-التنسيق بين كليات التربية، ومديريات التربية والتعليم لإقامة وعقد ندوات للمديرين والنظار والوكلاء عن بعض الأساليب الحديثة فى الإدارة، وتشجيع المديرين على الأخذ بها لتطوير المناخ التنظيمى وتحسين العمل المدرسى وتجويده.

١٧- عقد دورات تدريبية للقيادات الإدارية بالمدارس لتعريفهم بقوانين العمل.

١٨- اختيار أفضل العناصر لتقلد المناصب الإدارية لقيادة المدرسة، بحيث تأخذ هذه القيادة بالإدارة الديمقراطية التشاركية فى العمل، واتخاذ وصنع القرارات المدرسية على نحو يخدم مصلحة العمل المدرسى، ويفيد فى تطوير أداء المدرسة.

١٩- تشجيع الكفاءات المهنية والفنية من القيادات الإدارية بالمدارس الابتدائية، من خلال الحوافز المادية والأدبية.

٢٠- تشجيع إدارة المدرسة على الاهتمام بالشكل والمضمون فى العمل الإدارى داخل المدرسة، وعدم جعل الروتين والإجراءات العقيمة أهدافاً فى حد ذاتها، وإنما جعلها وسيلة لتحقيق غايات مستهدفة.

٢١- اختيار أفراد الإدارة المدرسية على أساس الكفاءة، وليس الأقدمية فى التعيين؛ حتى يكون ذلك حافزاً للمعلمين على العمل والتنافس، وبذل الجهد من أجل تطوير الذات المهنية، وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

٢٢- تشجيع إدارة المدرسة لأولياء الأمور على المشاركة فى حضور اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين من أجل التشاور فى الأمور الخاصة بالتلاميذ والمشكلات التى تواجههم داخل المدرسة، ومن ثم العمل على حلها؛ وذلك لتحسين أدائهم وتطوير العملية التعليمية.

٢٣-قيام إدارة المدرسة بزيادة فرص مشاركة المعلمين فى اتخاذ القرارات التى تتصل بخطة سير العمل داخل المدرسة، بما يدعم لديهم قيم : التعاون ، والالتزام، وتحمل المسئولية، والمبادأة فى اتخاذ القرار، وكذلك تعزيز المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلى المحيط بها، وذلك كله بهدف تحقيق التعليم للتميز والتميز للجميع.

٢٤-إتاحة الفرصة للآباء لمتابعة أبنائهم داخل المدرسة عن طريق الزيارات الميدانية الدورية المنظمة، وتشجيعهم على طرح مقترحاتهم لتحسين

البرنامج الدراسى اليومى، عن طريق صندوق الشكاوى والمقترحات، وفرزها ومحاولة حلها.

٢٥-حسن استماع مدير المدرسة إلى الآباء، والرد على استفساراتهم، والاستفادة من وجهات نظرهم وخبراتهم عند حل المشكلات على مستوى المدرسة.

٢٦-البعد عن المركزية فى الإدارة، مع إتاحة فرصة للتعبير عن الأفكار والسماح بالتفكير الإبداعى، وتشجيع المعلمين والطلاب على المشاركة الفعالة فى حل المشكلات.

٢٧-عقد لقاءات بين المعلمين داخل المدرسة لمناقشة مشكلات التلاميذ، ومعرفة أحدث استراتيجيات التدريس المتبعة لتطوير وتحسين أدائهم الدراسى.

٢٨-تدريب العاملين على العمل كفريق؛ وذلك من خلال تقسيم العمل على شكل لجان فرعية، وتوطيد العلاقة بين هذه اللجان، وتحفيز العمل التعاونى، واكتشاف القيادات الموهوبة والصاعدة من المعلمين.

٢٩-أن يبحث مدير المدرسة عن المعلومات والحلول للمشكلات التى تعترض العمل المدرسى، وأن يتقبل آراء الآخرين ووجهات النظر المعارضة، وأن يعمل بروح الفريق الواحد، ويطور الحلول، ويشجع الأفكار الجديدة المبتكرة، بما يسهم فى تطوير أداء المدرسة.

٣٠- تحقيق الاستقرار النفسى للعاملين، من خلال المعاملة العادلة من قبل قيادات المدرسة لكل العاملين بها؛ حتى يشعروا بالأمن، ومن ثم ينتشر الحب والمودة والتعاون والتسامح فيما بينهم، وتُنَمى دوافعهم نحو العمل المبدع.

٣١-عقد ندوات ولقاءات مع المعلمين لنشر فكر الإصلاح والتطوير والجودة فى المدرسة وتدريب المعلمين على ذلك، وتأهيلهم لقبول هذه التجديدات والمشاركة فى عملية التطوير، وبذل أقصى الجهود لتحقيقها داخل المدرسة بكافة عناصرها.

٣٢- تصميم وتنفيذ برامج لحديثى التعيين، تزيد من قدراتهم ومهاراتهم، وذلك من خلال الاستعانة بالمعلمين القدامى من ذوى الخبرة فى التخصص.

٣٣- عقد لقاءات دورية بين الإدارة المدرسية والمعلمين؛ لتعزيز الحوار الإيجابى والتواصل البناء معهم بشأن تطوير العمل المدرسى.

٣٤-تحسين الأحوال المادية للإدارة المدرسية بزيادة الرواتب والمكافآت والحوافز الممنوحة لهم.

٣٥-عقد لقاءات دورية مع المعلمين قبيل الامتحانات؛ وذلك لتوزيع الأدوار والمسئوليات على العاملين لضمان إتمام العملية الامتحانية بنجاح، ولضمان سير الامتحانات بنجاح وسلام.

٣٦-تهيئة مناخ عمل فعال وجيد من خلال الاهتمام بالنواحى التالية:

أ) تشجيع المشاركة من جانب المعلمين، وتهيئة فرص الابتكار والتجديد التربوى والاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وتقدير الدور الفعال لمختلف أطراف العملية التعليمية، وتدعيم عوامل الرضا الوظيفى للعاملين، وتنمية الاتصالات الفعالة داخل المدرسة.

ب) إصدار القرارات الوزارية اللازمة، لتفعيل سياسات اللامركزية فى إدارة التعليم.

٣٧-الاهتمام بشكاوى المعلمين والعاملين وسرعة النظر فيها والرد عليها وأخذها مأخذ الجد وعدم إهمالها وإشراك المعلمين فى حلها.

٣٨-عمل برامج توعية بأهمية وضرورة الحفاظ على نظافة المدرسة والفصول الدراسية، والقيام بتجميل المدرسة والفصول من خلال الإذاعة المدرسية أو اللافتات أو من خلال حث المعلمين للتلاميذ على القيام بذلك .

٣٩-تدريب القيادات المدرسية على كيفية التعامل مع الأزمات، والإلمام بتكنولوجيا المعلومات، لسهولة جمع البيانات ومعالجتها أثناء التعامل مع الأزمات، وكذلك بناء السيناريوهات المختلفة لمواجهتها.

٤٠-عمل برامج توعية للطلاب والعاملين بكيفية التعامل مع الأزمات، وذلك من خلال الاجتماعات التى يتم عقدها داخل المدرسة، وكذلك من خلال طابور الصباح.

٤١-تفعيل الدور الذى يقوم به مقَرر الإدارة التعليمية والمدرسية؛ والتى تعد جزءاً من مقررات الإعداد التربوى للطلاب المعلمين بمؤسسات إعداد المعلمين فى دراسة السلوك الإنسانى، ونمط المناخ التنظيمى الذى ينبغى أن يسود داخل المدرسة، وإكساب الطلاب المعلمين القيم والمهارات اللازمة؛ لممارسة أدوارهم كقادة داخل فصولهم، وكقادة ومديرين للمدرسة فى المستقبل.

٤٢- عقد الندوات والمؤتمرات التى تُعنى بمهارات القيادة والإدارة المدرسية بكلية التربية، مع ضرورة تشجيع المديرين على المشاركة فيها، وكذلك إقامة ورش عمل داخل الكلية تدور فى هذا الإطار حول بعض القضايا أو المعضلات الإدارية؛ التى ربما يتعرض لها مديرو المدارس أثناء العمل، وإعطاء هامش واسع من حرية التعبير عن الرأى للمديرين، والاستفادة من خبرات الآخرين، مما يكون له أثره الإيجابى فى إكساب المديرين قيم ومهارات القيادة، مثل : احترام آراء الآخرين، والتعاون، والمشاركة، وحرية التعبير المهنى، وتقدير الخبرة ...إلخ.

المحور الثالث : المعلـــــم:

لا يستطيع التعليم - بواقعه الراهن - أن يجابه التحديات الآنية والمستقبلية إلا بتطوير أداء المعلمين على نحو يعينهم على الاضطلاع بما يتوقع منهم من أدوار ومسئوليات، ومن ثم تضع الباحثة - فى هذا الصدد - عدداً من الخطوات الإجرائية التى من شأنها تطوير وتحسين أداء المعلم، وإصلاح أحواله، بما ينعكس إيجابياً على تطوير العملية التعليمية والنهوض بها، ومن أبرز هذه الإجراءات ما يلى :

١- التركيز على دور المعلم فى العملية التعليمية، باعتباره ميسراً للتعلم أكثر من كونه ناقلاً للمعرفة؛ وذلك من خلال تشجيع المعلم وتدريبه على طرق التدريس الحديثة : كالتعلم النشط والتعاونى.

٢-العمل على وجود معلم أرقى إعداداً وأكثر تدريباً، من خلال مراجعة برامج إعداد المعلم فى كليات التربية، وكذلك تقديم مزيد من البرامج التدريبية

للمعلم أثناء الخدمة؛ وذلك لمزيد من التنمية المهنية، مما ينعكس على أدائه التدريسى والمهنى داخل الفصل الدراسى.

٣-التخطيط لتوفير الأعداد اللازمة من المعلمين فى ضوء المواد الدراسية المختلفة لمقابلة الأعداد المتزايدة من التلاميذ، مع العمل على إعادة التوزيع الداخلى للمعلمين للمواءمة بين العجز والزيادة بين المناطق الجغرافية داخل المحافظة.

٤-توزيع المعلمين توزيعاً عادلاً بين المدارس، بحيث يكون هناك توازنٌ بين المعلمين الجدد، والأكثر خبرة، مع ضرورة مراعاة ذلك فى المناطق الريفية.

٥- استكمال تأهيل جميع معلمى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى من ذوى المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة؛ وغير المؤهلة لتنفيذ خطط وبرامج تحسين الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بالمحافظة، مع الحد - تدريجياً - من تعيين المعلمين غير التربويين، والاعتماد فقط على التربويين لكفاءتهم وإلمامهم بالعملية التعليمية.

٦- توفير الميزانيات اللازمة لتعيين المعلمين وذلك لسد العجز فى هيئات التدريس فى التخصصات المختلفة.

٧- تطوير برامج إعداد المعلم «أكاديمياً - وثقافياً - ومهنياً»، مع ضرورة التوازن بين المقررات الأكاديمية والثقافية والتربوية؛ التى يدرسها الطالب المعلم بكليات التربية، بحيث لا يطغى جانب على الآخر؛ وذلك لمواكبة التطورات التى يمر بها المجتمع، ويمكن تحقيق هذا من خلال:

أ) مراجعة المناهج والمقررات الدراسية الخاصة بهذه الكليات، للتعرف على ما تتضمنه من معلومات تفيد فى التدريس للمرحلة الابتدائية ومدى ارتباطها بالبيئة المحيطة بالتلميذ وموقعها من أهدافها، مع توفير إمكانات تنفيذ هذه المناهج من : مواد تعليمية ومصادر تعلم. وقد يستلزم ذلك إحداث تغييرات فى اللائحة الداخلية لكليات التربية.

ب) تفعيل دور بعض مواد ومقررات الإعداد الأكاديمى والثقافى من خلال

تطويرها، ووضعها بناءً على أسس ومعايير معينة، بحيث تُراعِى احتياجات ومتطلبات المهنة وآدابها؛ التى ينبغى أن تكون متوافرة فى الجيل الجديد من المعلمين لمواكبة التطورات الحادثة فى المجتمع، وهو ما يكون له بالغ الأثر فى إكساب المعلمين الجدد مزيداً من التعمق الأكاديمى فى مادة التخصص، وأن تكون لديهم ثقافة عامة فى شتى المجالات، وكذلك تنمية المهارات التدريسية لديهم؛ الأمر الذى يؤدى إلى مزيد من ثقة المعلم فى ذاته المهنية وقدرته على توصيل المعلومات الخاصة بمادته بشكل جيد، مما ينعكس - إيجابياً - على أداء المتعلم فى تلك المرحلة.

ج) تدريس مقرر خاص باللوائح والقوانين الخاصة بمهنة التدريس فى المرحلة الابتدائية، بحيث يتم تدريسه لطلاب الفرقة الرابعة الذين هم على وشك التخرج بهدف تعريفهم بالقوانين واللوائح التى تحكم وتنظم العمل بمهنة التدريس؛ وذلك لتطبيقها عند تسلم العمل بعد التخرج.

د) تفعيل دور بعض مقررات الإعداد المهنى والتربوى، مثل : مقرر التربية المقارنة والإدارة التعليمية فى تدعيم الكفايات والمهارات القيادية والإدارية الناجحة لمعلم المستقبل، وإضافة مقررات جديدة مثل : «إدارة الوقت، ومواجهة ضغوط العمل».

ه) تفعيل الدور الذى يقوم به مقرر «المعلم ومهنة التعليم»؛ والذى يُدرّس لطلاب شعبة التعليم الابتدائى، بحيث لا تكون موضوعاته مجرد موضوعات نظرية، بل ينبغى ربطها بالواقع التعليمى؛ حتى يكون لهذه المادة صدى فى الواقع، ومن ثم تسهم فى جعل المعلم قادراً على أداء أدواره ومسئولياته على أكمل وجه، مع ضرورة الأخذ فى الاعتبار أن تكون هناك معايير معينة ينبغى على عضو هيئة التدريس أو أستاذ المادة أن يراعيها عند وضع هذه المقررات الدراسية؛ لكى تتناسب مع التدريس لهذه المرحلة.

٨-التنسيق الشامل والمباشر بين كليات التربية، والإشراف التربوى من أجل تحقيق نوع من الشراكة فى الإعداد والتدريب الفعال لمعلمى المستقبل.

٩- توفير سياسة دقيقة لاختيار أفضل العناصر التى تستطيع أن تعمل فى مجال التدريس، وذلك من خلال وضع معايير لاختيار الطالب المعلم فى كليات التربية، قوامها : مجموعة من الخصائص الاجتماعية، والمعرفية، والعملية، والجسدية، وتطبيق نظام دقيق لاختيار من يصلحون لمهنة التدريس فى المرحلة الابتدائية، عن طريق إجراء اختبارات قبول، واختبار قدرات، مثل : التى تتم فى الكليات العسكرية، وكليات الفنون الجميلة والتربية الرياضية، والتربية النوعية، ومن خلالها يتم التعرف على ميول المتقدم واتجاهاته نحو المهنة، ومعرفة مدى قدرة المتقدم على ممارسة المهنة، ومدى قبوله لها ورضاه عن العمل بها، وأن إقباله على الالتحاق بهذه الكلية عن اقتناع، وليس بسبب المجموع ومكتب التنسيق أو رغبة الأسرة، وضمان الحصول على فرصة عمل فى ظل زيادة معدل البطالة بين الخريجين من شباب الجامعات، ويمكن الاستعانة ببعض مقاييس اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم؛ وذلك لاختيار أفضل العناصر لهذه المهنة، ولا سيما فى هذه المرحلة التعليمية المهمة، وهى : المرحلة الابتدائية.

١٠- إضافة مقرر خاص بأخلاقيات مهنة التدريس؛ لإكساب الطلاب المعلمين القيم والأخلاقيات اللازمة للعمل بمهنة التدريس.

١١-إضافة مقررات دراسية عملية قوامها : إنتاج الوسائل التعليمية، والمهارات الفنية، مع أهمية التعرف على كيفية عرضها واستخدامها بأقل جهد ووقت وتكلفة، وتحقيق الهدف المرجو منها.

١٢- تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين للقيام بتنفيذ مهامها فى مراقبة شئون التلاميذ مراقبة دقيقة، والعمل على حل المشكلات التى تواجههم بسرعة، ويتم ذلك من خلال إرسال خطابات لأولياء الأمور لدعوتهم للمشاركة فى حضور اجتماعات هذه المجالس، مما يكون له أثره الإيجابى على تدعيم الصلة بين المدرسة والمنزل لدعم تعليم وتعلم التلاميذ.

١٣-منح المعلمين السلطات التى تجعلهم قادرين على تحقيق النظام داخل الفصل الدراسى، وتقويم أداء الطلاب تقويماً موضوعياً، والمشاركة فى تطوير المناهج التى يتم تدريسها.

١٤-إقامة المسابقات الثقافية والاحتفال بالمناسبات المختلفة، مع ضرورة الاستفادة منها كفرص للالتقاء بأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى، وتوطيد التواصل معهم.

١٥-إتاحة الفرصة للمعلمين المتميزين للمشاركة فى صنع واتخاذ القرارات، وإبداء آرائهم فى تطوير العمل المدرسى؛ وذلك من خلال قيام إدارة المدرسة بتفويض جزء من السلطة لهم.

١٦-إتاحة الفرصة للآباء لمتابعة أبنائهم داخل المدرسة عن طريق الزيارات الميدانية الدورية المنظمة، مع ضرورة حسن استماع المعلم إلى الآباء، والرد على استفساراتهم، والاستفادة من وجهات نظرهم وخبراتهم عند حل مشكلات التلاميذ على مستوى المدرسة.

١٧-عمل حصة، أو تخصيص جزء من الحصص، وليكن (١٠ دقائق) للحوار العام، يحاول من خلالها المعلم التقرب للتلميذ والتعرف على مشكلاته، وتوجيهه التوجيه الصحيح لحلها.

١٨- عقد دورات تدريبية للمعلمين فى قوانين العمل بهدف تعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، وأهم القوانين والأخلاقيات التى تحكم المعلمين في العمل بهذه المهنة.

١٩- عقد مدير المدرسة لقاءات واجتماعات دورية بصفة مستمرة، مع المعلمين، وبخاصة حديثى التعيين لتعريفهم بأدوارهم ومسئولياتهم تجاه العمل، وتوزيعها عليهم بالتساوى وحثهم على أداء عملهم على خير وجه مع ضرورة تشجيعه للمعلمين القدامى – من ذوى الخبرة – لتقديم المساعدة العلمية والفنية المهنية لزملائهم من حديثى التعيين.

٢٠- إنشاء موقع الكترونى لكل مدرسة يتواصل – من خلاله – المعلمون وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلى لدعم تعليم وتعلم التلاميذ.

٢١- التنسيق والتعاون بين الأخصائى النفسى والاجتماعى، والمعلمين لحل مشكلات التلاميذ.

٢٢-تخصيص جزء من الحصة، أو فترة بعد نهاية اليوم الدراسى لمساعدة التلاميذ ضعاف التحصيل.

٢٣-تحسين الوضع المالى للمعلم، وذلك بالمراجعة المستمرة لجداول مرتبات المعلمين وتحسينها وزيادتها بحيث تعادل الجهد المبذول من المعلم، وزيادة حوافزهم ومكافآتهم، وهو ما يحقق لهم الرضا الوظيفى والمهنى، ويشجعهم على القيام بأداء أعمالهم على أكمل وجه، ومن ثم يقلل من تهافتهم على الدروس الخصوصية التى تنهك قواهم الجسمية، وتستهلك طاقاتهم ، وتهدر أوقاتهم. بحيث لا يصبح لديهم الوقت الكافى للقيام بأدوارهم : التعليمية، والتربوية، والاجتماعية.

٢٤- التنسيق والتعاون بين نقابة المعلمين وأجهزة الإعلام المختلفة، لمحاولة إظهار المعلم بمظهر لائق، يرفع من مكانة المعلم ومنزلته أدبياً واجتماعياً ، ويغير من نظرة المجتمع المتدنية للمعلم بشكل عام، ومعلم المرحلة الابتدائية بشكل خاص، على أن يكون للنقابة دور فى تحسين أحوال المعلم المادية، والمعنوية .

٢٥- احترام آراء وأفكار ومقترحات جميع المعلمين بالمدرسة؛ لأن ذلك من شأنه أن يشعرهم بقيمة قدراتهم البشرية، وخبراتهم العملية، ومن ثم فإن هذا ينعكس - بشكل إيجابى -على أدائهم داخل الفصل الدراسى.

٢٦- تكريم المعلمين الملتزمين والمتفانين فى أداء عملهم فى الحفلات والمناسبات الرسمية بالمدرسة، ومساءلة ومعاقبة المعلمين والعاملين المقصرين فى أداء واجباتهم.

٢٧-عقد لقاءات وندوات بصفة دورية ومستمرة بين الزملاء فى المهنة، من أجل إحداث مزيد من التقارب فيما بينهم، وتوثيق الصلة بينهم، وتبادل الخبرات معهم.

٢٨-إضافة مقرر خاص تحت مسمى «قوانين المهنة وآدابها» يُعِّرف المعلم حقوقه وواجباته ومسئولياته تجاه تلاميذه، وزملائه، ورؤسائه، والمجتمع بوجه عام.

٢٩-دراسة خصائص بيئة التعلم المناسبة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى التدريس، من حيث : الإمكانات المادية الواجب توافرها، وكثافة الفصول، والخصائص العقلية للمتعلمين من حيث : التجانس، وعدم التجانس.

٣٠-عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب على استخدام الطرق الحديثة فى التدريس، مثل : التعلم التعاونى، والتعلم النشط، والأنشطة الصفية المتنوعة التى تقابل أنماط التعلم المختلفة، على نحو يناسب قدرات التلاميذ واستعداداتهم، وبما يسهم فى تبسيط المادة العلمية المرتبطة بالمنهج الدراسى، وتشجيع إدارة المدرسة والتوجيه الفنى على استخدام هذه الطرق الحديثة فى التدريس ومتابعتهم فى ذلك.

٣١-الاهتمام بالتقويم التشخيصى لأداء المعلمين أثناء الخدمة لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.

٣٢- وجود تعاون وتنسيق بين المعلم وأخصائى التكنولوجيا، ومسئول حجرة الأوساط حتى يتسنى للمعلم توظيف التجهيزات المتاحة بالمدرسة؛ لتفعيل وتحسين العملية التعليمية.

٣٣-تكليف المعلم التلاميذ بالقيام بأنشطة فردية أثناء الحصة، تساعدهم على البحث والتعلم الذاتى واستخدام طرق تدريسية تساعدهم على التفكير، مثل : أسلوب العصف الذهنى، وحل المشكلات.

٣٤- توفير حوافز مادية ومعنوية لتشجيع المعلمين على استخدام الطرق الحديثة والمتنوعة فى التدريس.

٣٥-توفير البيئة الصفية والتجهيزات المدرسية المناسبة؛ التى تسهم فى تبنى المعلم لطرق التدريس الحديثة والمتنوعة فى حجرات الدراسة، على نحو يحقق أهداف الدرس، مع توفير الوقت المناسب لاستخدام المعلم أكثر من طريقة فى تدريسه لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها.

٣٦-عقد دورات تدريبية لتدريب المعلم على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة فى التدريس، مع ضرورة توفير العدد الكافى من هذه الأجهزة، والوسائل

والأدوات، والتقنيات الحديثة بالمدارس بما يتناسب مع أعداد التلاميذ، وذلك لكى يوظفها المعلم فى التدريس حيث إن لها دوراً عظيماً فى تيسير وتبسيط المادة العلمية، فى توفير وقت المعلم وجهده عند الشرح بالطرق التقليدية.

٣٧- وجود متابعة من قبل إدارة المدرسة والتوجيه الفنى لاستخدام المعلم التقنيات والطرق الحديثة فى التدريس؛ وذلك لما لها من أهمية كبيرة فى تحسين أداء المعلم والتلميذ.

٣٨- توفير وسيلة نقل مناسبة - ترولى - لكل طابق لحمل أجهزة الحواسيب، وتيسير نقلها بين الفصول الدراسية، وذلك حتى يقوم كل المعلمين باستخدامها وتوظيفها فى التدريس.

٣٩- تطوير نظام حديث للتقويم، بحيث يركز على قياس جميع جوانب شخصية التلميذ المعرفية والمهارية والوجدانية، وبحيث تكون أساليب التقويم غير قاصرة على الاختبارات الشفهية والتحريرية فقط، بل تشمل قياس القدرات والمهارات المختلفة للتلاميذ، وبحيث يكون هذا التقويم :

أ-تقويماً مستمراً طوال العام الدراسى

ب-ألا تكون هذه الاختبارات وسيلة لمجرد الفرز والتصنيف، وإنما تستهدف المعالجة وتعزيز قدرات التلميذ وإثرائها.

جـ-أن يشمل التقويم أيضاً الأنشطة التربوية التى مارسها التلميذ مثل : اكتسابه للمهارات فى المجالات العلمية والعملية والفنية، أو أدائه للأنشطة الرياضية والفنية والاجتماعية والثقافية ....إلخ. ولا شك أن هذا التقويم المقترح يضمن انتظام التلميذ فى الدراسة طوال العام.

٤٠-تفعيل دور المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى فى تطوير أساليب التقويم المتبعة، بحيث تكون شاملة لقياس جميع جوانب شخصية المتعلم.

٤١- عقد دورات تدريبية للمعلمين فى المناهج المطورة وأساليب التقويم الحديثة، مثل : كيفية العمل فى التقويم الشامل، وكيف يتم تقويم أداء التلاميذ

من خلاله؟ وكيفية تفعيله حتى يصبح وسيلة حقيقية لتقويم أداء التلاميذ.

٤٢-إيجاد وسيلة تقويم لقياس الجانب القيمى والأخلاقى، والعمل على تطبيق مقاييس الاتجاهات ومقاييس التقدير لمعرفة مدى اكتساب الطفل للقيم والأخلاقيات الحميدة؛ التى يتضمنها المنهج الخفى لكل درس من دروس المقررات الدراسية.

٤٣-عمل كتيبات خاصة بقوانين العمل تُوَزَّع على المعلمين للتعريف بحقوقهم وواجباتهم، وأهم الجزاءات التى توقع على المقصرين فى أداء أعمالهم المنوطين بها.

٤٤- وجود لجان متابعة بصورة مستمرة داخل المدرسة لمتابعة أداء المعلمين والعاملين لتحقيق الانضباط داخل المدرسة بشكل فعال.

٤٥-قيام إدارة المدرسة بتقويم الأداء التدريسى والسلوك المهنى للمعلم، وعلى أن يشمل هذا التقويم جميع جوانب نشاط وعمل المعلم؛ وذلك للتعرف على العنصر السيىء الذى يسئ للمهنة، ولا يستحق الانتماء إليها لمحاسبته ومعاقبته، وكذلك التعرف على العنصر الطيب من المعلمين؛ الذى يستحق التشجيع والتكريم من الجميع؛ لأنه بمثابة القدوة لطلابه، ولكل من يعمل بهذه المهنة، بل وللمجتمع بأسره.

٤٦- إعداد القيادات لتقارير عن الأداء والمشكلات والصعوبات، ومقترحات العلاج والتطوير ...إلخ، على أن تُقدَّم بصفة دورية.

المحور الرابع : التنمية المهنية للمعلم:

ويتضمن التصور المقترح الخاص بهذا المحور الإجراءات التالية :

١- تشجيع المعلمين وتحفيزهم للاستمرار فى التعلم الذاتى للارتقاء بمستواهم العلمى، وتحفيزهم معنوياً ومادياً للقيام بذلك.

٢-الاهتمام بتنويع مصادر النمو المهنى للمعلمين أثناء الخدمة، باستخدام النشرات العلمية والأدلة التى تصدر للمعلمين من الوزارة، وتوظيف وسائل الإعلام، والاهتمام بالندوات العلمية، وتنشيط دور التوجيه الفنى فى

تزويد المعلمين بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية ذات العلاقة بعمليتى التعليم والتعلم.

٣-عقد دورات تدريبية للمعلمين الجدد وحديثى التعيين، وذلك لتعريفهم بالجديد فى مجال التخصص، وتدريبهم على كيفية التعامل مع الأطفال فى هذه المرحلة الهامة.

٤-عقد دورات تدريبية للمعلمين الجدد والقدامى للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة فى التعليم والتعلم، مع ضرورة عقد دورات أخرى فى اللغات والكمبيوتر ومجالات أخرى؛ لإكساب المعلمين قدراً من الثقافة العامة فى كل المجالات.

٥- زيادة البعثات العلمية للخارج؛ وذلك للاطلاع على الجديد فى مجال المهنة والتخصص، ولمزيد من التجديد المهنى، فضلاً عن الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة فى تطوير وتحسين أداء المعلم أكاديمياً ومهنياً وتكنولوجياً.

٦- الاستفادة من المعلمين العائدين من البعثات الخارجية؛ لنقل خبراتهم إلى زملائهم لتعميم الفائدة.

٧-تفعيل دور وحدة التدريب فى تدريب المعلمين، وتطويرهم - علمياً ومهنياً وثقافياً وتكنولوجياً - مع ضرورة الاستعانة بالمعلمين من ذوى الخبرة، والمعلمين العائدين من البعثات فى الخارج والمعلمين المتدربين من قبل على تقنيات التعليم؛ للاستفادة من خبراتهم فى تحسين أداء زملائهم ومن ثم ينعكس ذلك إيجابياً على تحسين العملية التعليمية وتطويرها، مع ضرورة المتابعة الفنية لما تم تنفيذه بالوحدة.

٨-تطوير المكتبات المدرسية، بحيث تصبح وسيلة حقيقية لتحقيق التنمية المهنية لجميع المعلمين فى المدرسة، من خلال تزويدها بأحدث الكتب والمراجع والمجلات والدوريات العلمية والتربوية والأبحاث والمطبوعات؛ التى تفيد المعلمين فى زيادة معلوماتهم فى مجال تخصصهم، وفى مجال التعامل مع تلاميذهم، وفى تطوير أدائهم المهنى بشكل عام، وإكسابهم ثقافة عامة، وزيادة

معارفهم حول أهم القضايا المعاصرة.

٩- التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة على أساليب التدريس المتطورة، وتنفيذ المناهج الجديدة، واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية المتطورة.

١٠- عقد لقاءات دورية بين المعلمين بعضهم البعض، وبين معلمى التخصص الواحد لمناقشة القضايا المهمة التى تخص تطوير العمل، والاستماع لآرائهم ومقترحاتهم؛ مما يدعم قيمة التعاون، وتبادل الخبرات، وتكوين العلاقات الطيبة فيما بينهم من أجل صالح العمل.

١١-عقد دورات تدريبية للمعلمين الجدد والقدامى أثناء الخدمة لتزويدهم بالمعارف والمعلومات الحديثة؛ التى تفيدهم فى تدريس مادتهم الأكاديمية، وتدريبهم على استخدام المستحدثات العلمية والتقنية وتوظيفها فى العملية التعليمية، مما يكون له بالغ الأثر فى تحسين أدائهم داخل المدرسة ومن ثم تطوير أداء المدرسة.

١٢- أن يكون نظام الترقية داخل المدرسة بالكفاءة والجدارة، وليس بالأقدمية؛ حتى يكون حافزاً للمعلمين للعمل والتنافس، وبذل الجهد من أجل تطوير الذات المهنية، وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

١٣-تفعيل الدور الذى تقوم به الأكاديمية المهنية للمعلمين فى تدريب المعلمين على المستحدثات التكنولوجية والتقنيات الحديثة؛ لتوظيفها فى العملية التعليمية.

١٤- إسهام مؤسسات المجتمع المحلى وأفراده فى دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال الاستفادة من الأفراد ذوى الخبرة فى مجال التأهيل والتدريب للمشاركة فى الدورات والبرامج التدريبية؛ التى تتم فى المدرسة، وجعلهم أعضاء فى وحدة التدريب.

١٥-تشجيع المعلمين على التعلم الذاتى من خلال الإنترنت أو الفيديو التفاعلى، مع ضرورة المتابعة من قبل التوجيه الفنى.

١٦–عمل تقييم فعلى للمتدربين فى نهاية كل تدريب، وذلك للتعرف على مدى جدوى التدريب المقدم لهم، وما حققه من أهداف لخدمة العملية التعليمية.

١٧–تفعيل الدور الذى يقوم به أخصائى التكنولوجيا فى إرشاد المعلمين إلى كيفية استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة بكفاءة فى حجرة الدراسة، من أجل مساعدتهم فى توصيل المعلومات الصعبة للتلاميذ.

١٨–مراعاة محتوى الدورات التدريبية للاحتياجات الفعلية للمعلمين سواء أكان من الناحية الأكاديمية، أم من الناحية المهنية أم من الناحية الثقافية أم من الناحية التكنولوجية، مع ضرورة أن يكون إعداد البرامج التدريبية بناء على المشكلات التى تواجههم فى ميدان العمل، وأن تركز هذه البرامج على الجوانب النظرية والعملية لتحسين الأداء.

١٩– تقديم الحوافز المادية والمعنوية – شهادات تقدير وغيرها – للمتدربين بعد اجتيازهم الدورات التدريبية؛ وذلك لتشجيع المعلمين الآخرين على الانتظام فى معظم برامج التدريب.

٢٠– تدريب المعلمين على استخدام وتوظيف طرق التدريس الحديثة مثل : التعلم التعاونى، والذاتى والنشط، بما يفيد فى تحسين أداء التلاميذ.

٢١– توفير العناصر المؤهلة والمدربة من المدربين والخبراء للقيام بالتدريب.

٢٢– إعطاء المعلمين قدراً من السلطة والحرية؛ التى تمكنهم من تنفيذ مسئولياتهم المهنية والإدارية، وإنجاز أنشطة التطوير المختلفة بالمدرسة.

٢٣– توفير مركز تدريبى بكل إدارة تعليمية يخدم العاملين بالتعليم : (من المعلمين، والعاملين والمديرين) ويكون بالقرب من أماكن تواجدهم، أو مواقع عملهم بالمدارس، على أن يكون مجهزاً بالكمبيوتر ومتصلاً بالإنترنت، والوسائط المتعددة، والقنوات الفضائية التعليمية وغيرها، وأن يركز على التدريب الفعلى المبنى على أسس علمية سليمة، والتخلص من الناحية الشكلية للتدريب الحالى، واختيار الوقت المناسب للتدريب، وبحيث يكون فى فترة الأجازات: كالأجازة

الصيفية، أو أجازة نصف العام.

٢٤-تكليف المعلمين -من ذوى الخبرة -بعقد اجتماعات بينهم وبين المعلمين الجدد وحديثى التعيين فى التخصص الواحد؛ وذلك للعمل على تبادل الخبرات فيما بينهم، ولا سيما الخبرات اللازمة لكيفية التدريس والتعامل مع التلاميذ.

٢٥- توفير الإمكانات والتجهيزات داخل المدارس؛ وذلك حتى يستطيع المعلمون -بعد نهاية التدريب -توظيف المعلومات التى تم التدريب عليها مع تلاميذهم بممارسات عملية فى غرفة الصف.

٢٦- عقد اجتماعات دورية للمعلمين لمناقشة القضايا والمشكلات؛ التى تواجههم فى العمل، وكذلك الجديد فى مجال المهنة.

٢٧- توفير المطبوعات والمجلات العلمية والتربوية بالمدرسة من أجل إفادة المعلمين وزيادة خبراتهم.

٢٨- تنظيم الندوات العلمية واللقاءات التربوية؛ التى تسهم فى النمو الأكاديمى والمهنى للمعلمين أثناء الخدمة وحث المعلمين على الحضور والمشاركة فيها.

٢٩- قيام مسئول وحدة التدريب فى المدرسة بدعوة بعض المسئولين والشخصيات العامة والأساتذة المتخصصين فى مجالات مختلفة؛ لإلقاء محاضرات وندوات فى مجالات مختلفة، بما يفيد فى دعم النمو الثقافى للمعلمين والعاملين فى المدرسة.

٣٠- التعاون بين كليات التربية، ووزارة التربية والتعليم في مجال تدريب المعلمين، على الجديد في المجال التربوى من : كيفية التعامل مع الأطفال، وطرق التدريس الحديثة، والنواحى الإدارية، وغيرها. ولا شك أن هذه الدورات والندوات لها أهميتها في زيادة النمو المهنى المستمر للمعلم بما ينعكس - إيجابياً - على النهوض بالعملية التعليمية، وتطوير أداء المدرسة ككل.

المحور الخامس : المناهـــج الدراسيـــة:

ويتضمن التصور المقترح الخاص بهذا المحور مجموعة من الإجراءات لضمان جودة المناهج الدراسية فى المرحلة الابتدائية، وهذه الإجراءات، تتمثل فيما يلى :

١- استكمال تطوير المناهج من حيث : المحتوى والمستوى، بحيث يتناسب مع المستويات العالمية من ناحية، والبيئة المحلية من ناحية أخرى وذلك لتحقيق نقلة نوعية فى التعليم لهذه المرحلة، ولا يمكن أن يتحقق هذا إلا بتوفير التمويل اللازم لتوفير مصادر التعليم.

٢-مراعاة المناهج لاختلاف البيئات وتنوعها ، ومن ثم يجب تضمين المنهج بموضوعات ذات علاقة وثيقة بالبيئة المحلية المحيطة.

٣- مراعاة المناهج الدراسية لقدرات وميول التلاميذ واستعداداتهم، وتباين الاحتياجات التعليمية لهم.

٤- تطوير الكتب المقررة : مادة، وأسلوباً وإخراجاً، وطباعة.

٥- أن يكون هناك أكثر من مستوى للمقرر الدراسى لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتحفيزهم وتشجيعهم على التسجيل فى مستويات متقدمة.

٦- توفير أدلة للمقررات التى يقوم المعلم بتدريسها، ترشده إلى أساليب التدريس والتقويم الواجب إتباعها.

٧- إعادة النظر فى محتويات المناهج التعليمية، بحيث تتوافر فيها مقومات التحديث والتفاعل والارتباط مع متطلبات سوق العمل ومواقع الإنتاج.

٨- الأخذ بالتقنيات الحديثة فى طرق التعليم والتعلم، مثل : شبكات الحاسب الآلى، وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية الحديثة.

٩- تضمين المناهج ببعض مصادر المعرفة المتعددة، مثل : المراجع، ومواقع الإنترنت و cd's الشارحة للمنهج، والتى يمكن الرجوع إليها.

١٠- تزويد الكتب ببعض الرسومات والأشكال التوضيحية؛ التى تساعد على فهم محتوى المنهج.

١١- تنويع أساليب التقويم التى يتضمنها المنهج، بحيث تقيس جميع جوانب شخصية التلميذ.

١٢- إزالة الحشو أو التكدس الموجود بالمناهج الدراسية، مع مراعاة أن يكون الحذف والإضافة دون أدنى تأثير على ترابط الموضوعات وتسلسلها ومنطقيتها.

١٣- مراعاة مخططى وواضعى المناهج تحقيق التوازن بين المحتويات التقليدية للمناهج، والموضوعات الجديدة التى تحتمها مشروعات التنمية، ومواكبة التطورات الحادثة فى المجتمع، وبما يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.

١٤- تشجيع المعلمين على استخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة؛ وذلك لتنمية ملكات الإبداع والابتكار لدى التلاميذ.

١٥- أن توفر المناهج الدراسية فرصاً كافية للتدريب العملى فى مواقف عمل حقيقية، لإكساب التلاميذ مهارات العمل الحياتية؛ والتى تؤكد عليها أهداف هذه المرحلة، وبحيث تضمن هذه المناهج أن تكون مخرجات التعليم الأساسى مناسبة من حيث : المعرفة والمهارات، والاتجاهات لسوق العمل إذا لم يستطع هؤلاء التلاميذ أن يكملوا التعليم فى المراحل التعليمية التالية.

١٦- وضع آلية لتطوير المنهج المدرسى، تضمن مشاركة فئات معينة في تخصصات مختلفة عند تخطيط وتصميم وإعداد المناهج، وتضمينها المعارف والمهارات والقيم، وذلك من خلال :

أ- إجراء بعض الدراسات، والمسوح التجريبية، واستطلاعات الرأى للوقوف على آراء المنتفعين من المناهج الدراسية من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور؛ وذلك لمعرفة جوانب السهولة والصعوبة فى المناهج الحالية، والأخذ بمقترحاتهم لتطويرها.

ب- إعطاء الفرصة الحقيقية لكلٍ من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، للمشاركة بآرائهم فى تطوير المناهج من خلال عقد المؤتمرات المشتركة والندوات وورش العمل مع المسئولين عن وضع المناهج وتطويرها.

جـ-ضرورة مشاركة المعلمين فى لجان تطوير المنهج على اعتبار أنهم أكثر الأفراد احتكاكاً بالأطفال، ومعرفةً باحتياجاتهم وقدراتهم فى هذه المرحلة العمرية الهامة.

١٧- عمل دراسات مسبقة لمعرفة احتياجات التلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية الهامة؛ ومن ثم اختيار الموضوعات المناسبة لتلبية هذه الاحتياجات.

١٨- أن تتم عملية تخطيط وتطوير المناهج الدراسية بصورة جماعية يشترك فيها الخبراء والمختصون، بالتعاون مع ممثلين عن الموجهين والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور.

١٩- تفعيل الدور الذى يقوم به مقرر : «علم نفس النمو»، الذى يدرسه الطالب المعلم بكليات التربية؛ وذلك لتعريف المعلم بمطالب نمو التلاميذ فى هذه المرحلة العمرية، ومن ثم مراعاة هذه المطالب، أو العمل على تلبيتها، ومراعاة الفروق الفردية بين جميع التلاميذ داخل الفصل.

٢٠- ضرورة وعى واضعى المناهج والقائمين على أمر تطوير المناهج بمراحل النمو المختلفة للطفل، ومطالب كل مرحلة، ومن ثم وضع موضوعات المنهج، بحيث تكون متدرجة من السهل للصعب، ثم للمركب وعلى نحو يتناسب مع تطور مراحل النمو لدى الطفل.

٢١- تضمين موضوعات المنهج بأنشطة وتطبيقات، وذلك حتى يكون للمنهج صدى فى الواقع، وذا جدوى، لتكوين كوادر قادرة على الإسهام فى تنمية المجتمع وخدمة البيئة.

٢٢- تفعيل الدور الذى يقوم به خبراء التقويم فى المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى فى تضمين المناهج بأساليب التقويم المتعددة والمتنوعة، بحيث تقيس كل جوانب شخصية التلميذ، وبحيث تتناسب أساليب التقويم مع أهداف المنهج، كما تشجع التلاميذ على التعلم الذاتى وارتياد المكتبة.

٢٣- إعادة النظر فى المناهج المطورة أو غير المطورة، باعتبارها خطوة

فى طريق إصلاح وتطوير أداء المدرسة مع ضرورة القيام بتجريب المناهج المطورة قبل تعميم تنفيذها وتطبيقها بالمدارس؛ لمعرفة مدى وفائها باحتياجات التلاميذ، ومدى سهولتها أو صعوبتها على التلاميذ وتحقيقها لأهداف المرحلة التعليمية، وتناسبها مع المرحلة العمرية لهؤلاء التلاميذ، مع ضرورة الربط بين الواقع النظرى الذى توضع فيه المناهج، والواقع الميدانى الذى تنفذ فيه هذه المناهج.

المحور السادس : المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية

وهنا تضع الباحثة عدداً من الإجراءات؛ التى من شأنها تهيئة المناخ الاجتماعى المدرسى الملائم لإصلاح العملية التعليمية بجميع جوانبها، ومن أهمها ما يلى :

١-عمل لقاءات مكثفة بين المعلمين بعضهم البعض من أجل ترسيخ قيمة التعاون بينهم، ومن أجل مزيد من التعارف ولا سيما بالنسبة للمعلمين الجدد، وذلك بهدف إقامة علاقات المودة والمحبة والتعاون فيما بينهم.

٢-عقد دورات تدريبية وورش عمل للمديرين فى فن الإدارة والاتصال والتواصل مع أفراد المجتمع المدرسى.

٣- اختيار أو انتقاء الكفاءات الإدارية ممن لديهم قدرة على الاتصال مع أفراد المجتمع المدرسى ، بل وقدرة على قيادة العمل المدرسى بحب وإخلاص وتعاون.

٤- عقد لقاءات دورية بين إدارة المدرسة والعاملين والمعلمين لمناقشة القضايا والمشكلات التى تواجههم فى محيط العمل؛ من أجل إيجاد حلول حقيقية لها، مع تهيئة الوقت المناسب لعقد مثل هذه الاجتماعات واللقاءات بما يتناسب مع ظروف أعمالهم.

٥-حسن استماع مدير المدرسة إلى المعلمين والعاملين، والرد على استفساراتهم والاستفادة من وجهات نظرهم وخبراتهم ومقترحاتهم لتطوير العمل المدرسى.

٦- توفير بيئة تعليمية مليئة بالمثيرات وعوامل الجذب للتلاميذ، بحيث تحقق أعلى مستويات من التحصيل الدراسى من خلال مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ، والقدرات العقلية المتفاوتة بينهم.

٧- توفير بيئة مدرسية آمنة، ومناخ اجتماعى مفعم بالبهجة والمحبة والتعاون والثقة فيما بين المعلمين والعاملين بالمدرسة؛ تحققه قيادة مدرسية مؤهلة لخلق مجتمع متعلم - داخل المدرسة - معتنق لثقافة الجودة والإصلاح والتطوير والديمقراطية، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية.

٨- القضاء على الصراعات بين أفراد المجتمع المدرسى، وفض المنازعات فى جو أسرى مع تنمية العلاقات الحميمة بين أعضاء المدرسة وأولياء الأمور؛ لأن ذلك يسهم بدرجة كبيرة فى حل مشكلات التلاميذ ويُنَمِّى دوافعهم نحو التعلم.

٩- تحسين الروابط والعلاقات الاجتماعية بين العاملين والمعلمين بالمدرسة؛ حتى يزداد إقبالهم على العمل بجدية، ومن ثم يتحسن الأداء وتزداد إنتاجيتهم، مما ينعكس على تحسين أداء المنظومة التعليمية ويمكن أن يتم ذلك من خلال إقامة رحلات للمعلمين وأسرهم، كوسيلة للتقارب فيما بينهم.

١٠- احترام مدير المدرسة آراء وأفكار ومقترحات جميع العاملين بالمدرسة، لأن ذلك من شأنه أن يشعرهم بقيمة قدراتهم البشرية، وخبراتهم العملية، مما يكون له أثره الإيجابى فى رفع روحهم المعنوية؛ ومن ثم إقبالهم على العمل بجدية وارتفاع إنتاجيتهم، مما يكون له أبلغ الأثر على تحسين أداء المؤسسة التعليمية.

١١-قيام إدارة المدرسة بتكليف المعلمين ببعض الأعمال الجماعية ومتابعة تنفيذها؛ لتشجيعهم على التعاون من أجل صالح العملية التعليمية.

١٢-أن يكون الزمن المخصص للتدريس (وقت التدريس) مناسباً؛ بحيث لا يكون طويلاً؛ حتى لا يُحدثَ مللاً لأيّ من المعلم والتلميذ، ولا يكون قصيراً؛ فلا يكفى لشرح الدروس وتحقيق أهدافها.

١٣- عقد اجتماعات دورية بصفة منتظمة للمعلمين فى التخصص الواحد، وفى تخصصات مختلفة؛ بغرض إقامة علاقات اجتماعية طيبة فيما بينهم تسودها المودة والتعاطف.

١٤-تفعيل الدور الذى يقوم به مدير المدرسة فى تهيئة بيئة تعليمية جيدة ومناخ مدرسى يسوده الأمان، وبحيث يكون قادراً على تنظيم العمل وتوزيع الأدوار على العاملين والمعلمين بالتساوى؛ وذلك لتحقيق أهداف العملية التعليمية والنهوض بها.

١٥- أن يتم اختيار القيادة الإدارية بالانتخاب، ويتم اختيار أعضاء الهيئة الإدارية وانتقاؤهم من الأفراد المشهود لهم بدماثة الخلق، وهدوء الطبع، والعدالة، والمساواة، وقول الحق؛ لأن ذلك من شأنه أن ينعكس على سلوكيات المعلمين، ومن ثم يشعر المعلمون بالاستقرار فى العمل فى ظل جو يسوده الأمان والتنظيم والعدالة، ومن ثم ترتفع الروح المعنوية لديهم، ويقبلون على العمل بجدية وإخلاص؛ مما يسهم فى تحسين أدائهم لأعمالهم داخل المدرسة على نحو ينعكس إيجابياً على المنظومة التعليمية بأسرها.

١٦- الارتقاء بالمعلمين مادياً وأدبياً واجتماعياً بما يلبى مطالبهم ويوفر لهم حياة كريمة، مما يكون له بالغ الأثر فى تحسين أدائهم داخل المدرسة، وهذا ينعكس - بدوره - على تحسين أداء التلاميذ.

المحور السابع : الموارد المالية (التمويل):

وتضع الباحثة - فى هذا الصدد -مجموعة من الإجراءات لضمان توفير التمويل اللازم لتحسين أداء المؤسسة التعليمية، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلى :

١- زيادة النفقات المالية التى تخصص لكل طالب؛ وذلك بإعادة التوازن فى الميزانية العامة للدولة، ووضع التعليم على قمة سلم الأولويات، وخلق مسارات جديدة لتمويل التعليم بتشجيع الجهود الأهلية والقطاعات المختلفة، ورجال الأعمال والصناعة، فضلاً عن ترشيد الإنفاق وإدارته بطريقة فعالة.

٢- توفير مستلزمات التعليم الجيد، والاستعانة فى ذلك بموارد مالية غير حكومية : كالهبات، والتبرعات، والمعونات لشراء الأجهزة والوسائل والتقنيات الحديثة، وكذلك لتوفير متطلبات العملية التعليمية.

٣- عقد لقاءات دورية بين جميع العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والمسئولين فى المجتمع بهدف التوعية بأهمية المشاركة المجتمعية، ودورها فى تمويل التعليم، وحل المشكلات التى تواجه التلاميذ داخل المدرسة.

٤- وضع خطة للعمل المدرسى بالتعاون بين إدارة المدرسة وأعضاء مجلس الأمناء والآباء والمعلمين؛ وذلك لمواجهة الأزمات المالية التى قد تتعرض لها المدرسة.

٥- قيام إدارة المدرسة بتشجيع أولياء الأمور، ورجال الأعمال وأفراد المجتمع فى دعم ميزانية المدرسة وشراء الاحتياجات المدرسية، ومعرفة احتياجات التلاميذ والعمل على تلبيتها، ويمكن أن يتم هذا التشجيع من خلال تخصيص يوم قبل نهاية العام الدراسى لتكريم أولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلى؛ ممن أسهموا بدورٍ فعال فى خدمة المدرسة.

٦- إصلاح أحوال المعلمين المادية والأدبية؛ لتشجيعهم على مزيد من العطاء للمهنة، وإتقان العمل، وتجويد الأداء، وتقبل أفكار التطوير والمشاركة فيه من أجل صالح العملية التعليمية.

٧-توعية كافة فئات المجتمع بأهمية دعم التعليم؛ وذلك عن طريق الندوات والخطب والبرامج الإعلامية، وغيرها.

٨- إعداد بطاقات دعوة شخصية، وإرسالها لأفراد المجتمع المحلى وأولياء الأمور للمشاركة فى حضور المناسبات المختلفة فى المدرسة، وهذه قد تكون فرصة لحثهم على دعم المدرسة مادياً أو عينياً بما يلزمها من تجهيزات أو أدوات أو غيرها.

٩- إبراز إسهامات وجهود المشاركين فى تقديم الدعم المالى للمدرسة، وعرض صورهم والإشادة بمجهوداتهم، وأثرها على تطوير المدرسة من خلال

موقع المدرسة على شبكة الإنترنت كوسيلة لتكريمهم وتقدير مجهوداتهم، بل وتشجيعهم على مداومة العطاء والاستمرار فى دعم المدرسة، فضلاً عن كونها وسيلة لتشجيع الآخرين، ودعوتهم إلى الإسهام فى إصلاح وتطوير المدرسة، مع ضرورة إرسال خطابات شكر لهم على مجهوداتهم فى الدعم المستمر للمدرسة.

المحور الثامن : مصادر المعرفة والتعلم:

ولضمان جودة مصادر المعرفة والتعلم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، تضع الباحثة مجموعة من الإجراءات تتمثل فى :

١- إدخال تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة فى كل المدارس، وإتاحتها للمعلمين والطلاب - على سواء - بما يمكنهم من التعلم الذاتى عن طريق البحث عن المعلومات، واستخراجها، وتوظيفها، على نحو يساعد فى تطوير العملية التعليمية.

٢- زيادة أعداد أجهزة الكمبيوتر بالمدارس، وزيادة أعداد خطوط التليفون بكل مدرسة؛ بهدف التوسع فى إدخال تكنولوجيا التعليم الجديدة بالمدارس.

٣-الاستفادة من المعلومات والبيانات المتوفرة والمتاحة على شبكة الإنترنت العالمية، والاطلاع على التكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها فى إعداد المواد التعليمية.

٤- إنشاء قاعدة بيانات متنوعة وشاملة للمدرسة؛ وذلك بالاعتماد على المستحدثات التكنولوجية المتطورة، وكذلك إنشاء موقع للمدرسة على شبكة الإنترنت، يتم من خلاله التواصل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسى لخدمة مجالات أو جوانب الإصلاح المدرسى، وهذا لن يتم إلا من خلال توفير الأجهزة المتطورة والبرمجيات الحديثة للقيام بذلك.

٥- ميكنة الأعمال الكتابية، حيث ينبغى على المديرين التخلص من الأساليب التقليدية فى أداء الأعمال الإدارية والفنية داخل المدرسة، والعمل على استخدام برمجيات خاصة بهدف تخزين الوثائق المهمة وإسترجاعها، وإعداد النشرات،والمذكرات والخطابات والتقارير.

٦-توفير مواقع تعليمية متميزة باللغة العربية من خلال شبكة المعلومات لتقديم مساعدات تعليمية للتلاميذ، بما يفيد فى تبسيط المناهج الدراسية، والحصول على المعلومات المرتبطة بالمقررات الدراسية، على نحو يسهم فى تحسين أداء التلاميذ وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتى.

٧- تدريب المعلمين والمديرين على استخدام الحاسب الآلى، بالتنسيق مع الجامعات ومراكز خدمة المجتمع والمراكز المتخصصة، مثل : كليات الحاسبات والمعلومات، والأكاديمية المهنية للمعلمين؛ مما يساعدهم على إتقان استخدام الحاسب الآلى وتوظيفه فى العملية التعليمية.

٨-عقد دورات تدريبية للمعلمين على اكتساب مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة فى التعليم، وكيفية استخدامها وتوظيفها فى العملية التعليمية، مع ضرورة توفير **cd's** خاص بموضوعات المنهج الدراسى، وتشجيع المعلم على الاستعانة بها فى تدريس وشرح موضوعات المقرر الدراسى.

٩-تخصيص جزء أكبر من ميزانية التعليم لدعم توفير أجهزة الحاسب الآلى بما يتلاءم مع احتياجات كل مدرسة تبعاً لعدد التلاميذ، وحجم المبنى المدرسى، وذلك لمواكبة متطلبات التطور السريع لتقنية الحاسب الآلى.

١٠-إعداد كتيبات أو أدلة تحتوى على عدد من المواقع التعليمية والتعلمية؛ تُستخدم كأدلة يمكن رجوع المعلمين إليها للاستفادة منها فى تحضير الدروس، ولمزيد من التعليم والتعلم من أجل تحسين الأداء التدريسى للمعلم.

١١-توفير أجهزة حاسب آلى تكون مزودة ببرامج ذات كفاءة عالية لاستخدامها فى شئون الطلاب والامتحانات والشئون المالية بالمدرسة، بما يسهم فى تطوير مجالات العمل المدرسى.

١٢- توفير برامج الحاسب الآلى وأفلام الفيديو التعليمية والأسطوانات لجميع المواد الدراسية بكل مدرسة لاستخدامها فى تبسيط المناهج الدراسية، مع ضرورة تعديل خطط المناهج الدراسية، بحيث يتم إدراج وقتٍ كافٍ لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات لكل مادة دراسية على حده.

١٣- تخصيص حصة أسبوعياً - على أن تكون إجبارية -، يقوم المعلم خلالها بتدريس بعض موضوعات المنهج الدراسى باستخدام الحاسب الآلى والتكنولوجيا الحديثة في التدريس.

١٤-وجود متابعة مستمرة من قبل إدارة المدرسة والتوجيه الفنى لمدى استخدام المعلم للتكنولوجيا الحديثة فى التعليم والتعلم، على أن يضاف هذا النشاط لملف المعلم، ويحسب ذلك عند وضع التقارير السنوية الخاصة بتقويم أدائه.

١٥-تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتميزين فى استخدام وتوظيف التكنولوجيا الحديثة فى العملية التعليمية.

١٦- عمل متابعة مستمرة للمعلمين الحاصلين على دورات ICDL لمعرفة مدى استفادتهم من هذه الدورات، ومدى توظيفهم لها ولإمكانات الحاسب الآلى فى التدريس داخل فصولهم.

١٧-تفعيل الدور الذى يقوم به «مقرر الحاسب الآلى» فى إعداد الطالب المعلم للتعامل مع الكمبيوتر، واستخدامه فى العملية التعليمية.

١٨-إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتى من خلال تشجيعهم على ارتياد المكتبات، وحثهم على تصفح مواقع الإنترنت للبحث عن المعلومات المرتبطة بالمناهج الدراسية بأنفسهم، وهذا يكون له أثر إيجابى على تحسين أداء التلميذ وتحصيله الدراسى.

١٩-توفير البنية التحتية كالقاعات المجهزة لتوظيف التقنيات الحديثة فى التعليم والتعلم بالمدارس، مع توفير الوقت اللازم لذلك.

٢٠-توفير التمويل اللازم لشراء الأجهزة الحديثة، ووسائل التعليم الإلكترونى لتوظيفها فى تطوير العملية التعليمية.

٢١- توفير المكتبات الحديثة والمجهزة ومراكز المعلومات داخل المدارس؛ وذلك لتشجيع التلاميذ على مزيد من البحث والتعلم الذاتى.

٢٢- تفعيل حصة الأوساط التعليمية داخل المدرسة بالتنسيق والتعاون

بين المعلم وأخصائى التكنولوجيا لتنفيذ بعض دروس المقرر الدراسى.

المحور التاسع : الخدمات الطلابية والأنشطة:

ويتضمن التصور المقترح الخاص بهذا المحور الإجراءات التالية :

١-إعداد بطاقات دعوة شخصية وإرسالها لأفراد المجتمع المحلى وأولياء الأمور؛ للتعاون مع المدرسة فى المناسبات المختلفة.

٢-تدعيم الاهتمام بتحسين كافة العمليات التى تتولى تقديم الرعاية الطلابية، مع دراسة العائد والتكلفة لبرامج تحسين الجودة فى مجال الخدمة الطلابية، مع ضرورة القيام بتقديم تدريب مستمر للإداريين والمعلمين القائمين على تقديم تلك الخدمات الطلابية.

٣- التوسع فى تقديم الخدمات الاجتماعية والثقافية والترفيهية للتلاميذ بشكل لائق، بما يسهم فى تحسين أدائهم وإقبالهم على الدراسة بجدية واهتمام.

٤- الاهتمام بتقديم الرعاية الاجتماعية والخدمات الفردية لمساعدة الطلاب من ذوى المشكلات المختلفة على التكيف مع المجتمع المدرسى.

٥-توجيه التلاميذ للوقاية والعلاج من الوقوع فى الانحرافات السلوكية، وتوفير مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بكافة المدارس، والعمل على رعاية الأيتام، وتقديم المساعدات الاقتصادية لغير القادرين من التلاميذ، وإشراك غير القادرين فى مجموعات التقوية.

٦-التوسع فى إنشاء فصول لتقوية التلاميذ ضعاف التحصيل، مع وضع الخطط المناسبة لكل مستوى من هؤلاء.

٧- توفير الرعاية النفسية للتلاميذ فى هذه المرحلة العمرية المهمة، وذلك بتوفير أخصائى نفسى لكل مدرسة.

٨- اهتمام إدارة المدرسة بإعداد - سجلات للخدمات الطلابية لكل تلميذ - منذ التحاقه بالمدرسة، وحتى اتمام دراسته للمرحلة الابتدائية يمكن من خلالها الوقوف على مستوى الرعاية التى تقدمها المدرسة لكل تلميذ على حده، ومتابعته باستمرار وانتظام.

٩-زيادة الميزانية الخاصة بشراء الأدوات والتجهيزات اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والنهوض بالعملية التعليمية.

١٠-قيام إدارة المدرسة - بالاشتراك مع المعلمين والأخصائيين - بتخطيط برامج لتوعية أولياء الأمور بالقضايا والمشكلات السلوكية والتربوية والاجتماعية والنفسية التى تخص أبناءهم، وكيفية التعامل معها٠

١١-تكليف الأخصائى الاجتماعى بالمدرسة بعمل سجل بأسماء أولياء الأمور وعناوينهم وأرقام تليفوناتهم، وطبيعة أعمالهم؛ ، وذلك للاتصال والاستعانة بهم، والتواصل معهم بشكل فعال فى العملية التعليمية، وفى حل مشكلات أبناءهم.

١٢-تفعيل دور الأخصائى الاجتماعى فى إعداد وتنظيم مسابقات التفوق الدراسى، وكذا فى تنظيم الرحلات والندوات واللقاءات وتوجيه التلاميذ، كلٌ حسب رغباته وهواياته، مما يقلل من عزوفهم عن التعلم، ولجوئهم للعنف والشغب داخل المدرسة وخارجها٠

١٣- تخصيص يوم لتكريم التلاميذ المتفوقين دراسياً، لتشجيع هؤلاء التلاميذ على دوام واستمرار التفوق، ولتحفيز زملائهم الآخرين على الاجتهاد والتفوق.

١٤- زيادة الميزانية المخصصة للخدمات والأنشطة الطلابية، والعمل على إيجاد السبل المناسبة لتوفير التمويل والدعم الخارجى سواء أكان من أولياء الأمور أم من رجال الأعمال الأغنياء وأهل الخير، وذلك لتقديم التبرعات المادية والعينية والخدمات للتلاميذ ولا سيما الفقراء والأيتام والمحتاجون.

١٥-اهتمام إدارة المدرسة بإعداد سجلات لكل طالب - منذ التحاقه بالمدرسة، وحتى إتمام دراسته للمرحلة الابتدائية-، يمكن من خلالها الوقوف على المشكلات التى يعانى منها التلاميذ، كلٌ على حده، ومستوى الرعاية التى تقدمها المدرسة والأخصائيون لكل تلميذ وتقويمه ومتابعته باستمرار وانتظام، ويتم بناء على ذلك عمل تقارير خاصة بحالة كل تلميذ، ويتم إرسال هذه التقارير

لأولياء الأمور كل فترة محددة، وبشكل منتظم من خلال البريد أو email؛ وذلك لتعريف أولياء الأمور بمستوى أبناءهم وحالاتهم وسلوكياتهم داخل المدرسة، وأهم المشكلات التى يعانون منها من أجل اتخاذ الإجراءات الكفيلة لحل هذه المشكلات، ولا شك أن هذا ينعكس - إيجابياً - على رفع الروح المعنوية لهؤلاء التلاميذ، ومن ثم تحسين أدائهم وزيادة تحصيلهم الدراسى، وكذلك عمل صندوق خاص بشكاوى التلاميذ وتظلماتهم، مع ضرورة التنسيق والتعاون بين المعنيين (المعلمين والأخصائيين)، وأولياء الأمور لحل هذه المشكلات.

المحور العاشر : الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن:

ولضمان جودة الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن، تضع الباحثة مجموعة من الإجراءات، تتمثل فيما يلى :

١- توفير أخصائى صحى بالمدرسة، بحيث يعمل على تقديم خدمات التمريض لجميع من فى المدرسة، مع ضرورة توفير الأدوات والتجهيزات اللازمة للإسعافات الأولية داخل المدرسة.

٢- نشر الوعى الصحى داخل المجتمع المدرسى؛ لتفادى الأمراض والأوبئة ومواجهة الأخطار التى قد تحدث فى المدرسة؛ وذلك من خلال تصميم لوحات إرشادية للتحذير من الأمراض المنتشرة فى البيئة، وكيفية الوقاية منها.

٣-تطوير الإجراءات الصحية والأمنية وإجراءات الطوارئ الخاصة بالمدرسة، استعداداً لمواجهة الأزمات، أو الأمراض التى تنتشر بين التلاميذ، أو الأخطار التى تحدق بهم.

٤- عمل برامج توعية للتلاميذ بهدف توجيههم وإرشادهم للابتعاد عن أماكن الخطر داخل المدرسة، ويمكن أن يتم هذا من خلال تصميم لوحات إرشادية للتحذير من أماكن الخطر داخل المدرسة للابتعاد عنها.

٥- استضافة عدد من الأطباء والمتخصصين لإلقاء ندوات ومحاضرات عن بعض الأمراض المنتشرة فى البيئة، وكيفية الوقاية منها، وذلك لنشر الوعى الصحى بين التلاميذ وجميع المعلمين والعاملين فى المدرسة.

٦- توفير عناصر الأمان داخل المدرسة، وتأمين كافة الأجهزة التى بها خطورة، والعمل على اتخاذ احتياطات الأمن والسلامة اللازمين عند الخطر.

٧- التخطيط السليم من قبل القيادات المدرسية لمواجهة الأزمات والطوارىء ؛ التى قد تحدث بالمدرسة.

٨- توقيع بروتوكول تعاون بين وزارتى التربية والتعليم، والصحة؛ لتوفير عدد كاف من الأطباء وهيئة التمريض للتواجد الدائم بالمدارس وذلك لمتابعة الحالة الصحية للتلاميذ، مما ينعكس على تحسين أدائهم الدراسى.

٩- التنسيق بين وزارتى الصحة والتربية والتعليم من أجل إصدار كتيبات ونشرات صحية دورية داخل المدارس؛ وذلك لنشر التوعية الصحية بين التلاميذ وأعضاء المجتمع المدرسى، وتقديم الإرشادات والتوجيهات لاتباع تعليمات الصحة والسلامة للوقاية من الأمراض والأوبئة المنتشرة فى المجتمع، والحماية من الأخطار واتخاذ الاحتياطات الأمنية عند حدوث الكوارث والأزمات.

١٠-عمل برامج توعية - من خلال الإذاعة المدرسية وطابور الصباح - لحث التلاميذ على الاهتمام بالنظافة الشخصية، والعناية بنظافة الفصول، وذلك بهدف الوقاية من الأمراض المنتشرة فى البيئة المحيطة.

المحور الحادى عشر : المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية:

وهنا تضع الباحثة مجموعة من الإجـراءات لضمان جـودة المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية، وهذه الإجراءات تتمثل فى :

١-وضع تخطيط علمى عام للمبانى المدرسية على مستوى المحافظة يتحدد فيه احتياجات المحافظة طبقاً للكثافة السكانية والظروف البيئية، ويتم - بناءً على هذا التخطيط - إنشاء مدارس جديدة، أو إقامة إحلال وتجديد للمدارس غير الصالحة، أو إضافة فصول جديدة للمدارس القائمة.

٢- التوسع فى إنشاء المدارس والفصول الجديدة فى المناطق المزدحمة بالسكان؛ حتى تتناسب مع الزيادة الهائلة فى عدد الأطفال الملزمين بها وذلك لتحقيق الاستيعاب الكامل لتلاميذ هذه المرحلة، مع الأخذ فى الاعتبار ضرورة

استخدام موارد البيئة والأساليب المعمارية الحديثة فى إنشاء المدارس، بحيث يتاح التوسع أو الانكماش فى سعة الفصل وفقاً لمقتضيات الحاجة.

٣- توفير البنية التحتية بالمدارس كالقاعات المجهزة لاستخدام التقنيات الحديثة فى التدريس.

٤-الأخذ بنظام اليوم الكامل بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بالمحافظة؛ وذلك حتى يتسنى للتلاميذ ممارسة الأنشطة والمجالات العملية، على نحو يساعد على تنمية قدراتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم، وبما يحقق التفاعل بينهم وبين مجتمعهم، ويحقق لهم النمو المتكامل، ولا يمكن أن يتم هذا إلا من خلال زيادة أعداد المبانى المدرسية والفصول وذلك لتتواءم مع الأعداد المتزايدة من التلاميذ.

٥- تحسين المعدل الحالى لكثافة الفصل، والعمل على تخفيض الكثافة الطلابية المرتفعة، وذلك من خلال التخطيط لزيادة أعداد المبانى المدرسية والفصول الدراسية لاستيعاب الأعداد الهائلة من التلاميذ، مع محاولة استغلال بعض الفراغات الموجودة - فى بعض الأبنية المدرسية - كفصول دراسية بهدف تخفيض الكثافة الطلابية.

٦- مراعاة معايير الجودة عند بناء المدارس الجديدة، وإصلاح المبانى المدرسية التى تحتاج إلى إصلاح، واستكمال مرافقها، وعدم بناء فصول دراسية فى فناء المدرسة، مما يؤثر على ممارسة الأنشطة الرياضية، ويؤدى إلى نتائج سلبية فيما يخص تعلم التلاميذ.

٧- إنشاء مدارس الفصل الواحد، ومدارس المجتمع، للحد من مشكلة التسرب من التعليم الأساسى.

٨-الاستفادة القصوى من اقتصاديات المبنى المدرسى بتخفيض التكلفة من حيث : زيادة عدد المستفيدين من المبنى المدرسى؛ عن طريق إنشاء نظام الفصل المتحرك فى المبانى التعليمية الجديدة الجارى إنشاؤها؛ وذلك حتى يتم الاستخدام الأمثل للفراغات، وبذلك يستخدم الفصل المدرسى لأكثر من مجموعة من التلاميذ.

٩-توفير التمويل اللازم لإنشاء الأبنية المدرسية بمساحات مناسبة لأعداد التلاميذ؛ وذلك للتقليل من كثافة الفصول العددية، وتخصيص أماكن وحجرات بها لممارسة الأنشطة التربوية : (فنية - وموسيقية - ومسرحية - ورياضية)، و(مجالات عملية - وزراعية - وصناعية - وتجارية)، وتوفير معامل للكمبيوتر، وللغات، وحجرات للأوساط، وحجرات للمعلمين وأخرى للإدارة المدرسية، وقاعات للاجتماعات، ومكتبة مجهزة، ومعامل للعلوم، ومختبرات، ومقصف، وأفنية، واستقطاع جزء من الفضاء حول المبنى المدرسى لإنشاء حديقة أو مساحات خضراء، وتوفير التجهيزات المدرسية بالفصول الدراسية والمختبرات والمعامل.

١٠- إعداد برامج لتوعية المجتمع المدرسى بأهمية الحفاظ على المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية من خلال وسائل الإعلام المدرسية المقروءة كمجلات الحائط، والمسموعة كالإذاعة المدرسية، والمرئية كاللوحات الإرشادية واللافتات.

١١-عمل معسكرات لتعليم وتدريب التلاميذ على الجوانب العملية لصيانة البيئة المدرسية، وتعريفهم بأدوارهم تجاه المجتمع المدرسى والمجتمع الخارجى.

١٢- التنسيق بين وزارة التربية والتعليم، وهيئة الأبنية التعليمية، ووزارة المواصلات فى اختيار المكان المناسب للمبنى المدرسى، بحيث يكون فى مكان آمن ونظيف، وبحيث يكون بعيداً عن مصادر الضوضاء، وفى نطاق الكتلة السكنية، وبحيث يسهل وصول التلاميذ إليه، أو توفير وسائل مواصلات مناسبة تتيح عملية نقل التلاميذ إليه فى سهولة ويسر إذا كان بعيداً عن نطاق الكتلة السكنية.

١٣-توقيع بروتوكول تعاون بين وزارة التربية والتعليم والوزارات الأخرى لاستثمار المبنى المدرسى فى أنشطة مجتمعية مثل : (محو الأمية - الندوات - الحفلات - القراءة والبحث، ....إلخ) بهدف خدمة المجتمع والبيئة المحيطة بالمدرسة.

١٤- توفير مكتبة مدرسية مجهزة ومزودة بأحدث الكتب والمراجع؛ المرتبطة بعمليتى التعليم والتعلم وبحيث تغطى منهج المرحلة الابتدائية، وتُنّمى عادات القراءة لدى التلاميذ، والتعلم الذاتى مما يترك أثراً إيجابياً فى تعلمهم.

١٥- توفير الشروط الصحية فى المبانى المدرسية من حيث : التهوية، والإضاءة، وتوافر المساحات الخضراء، والبعد عن الضوضاء، وأن تكون فى مناطق آمنة بعيدة عن الطرق السريعة.

١٦-توفير حجرة للطبيب بكل مدرسة لتقديم الرعاية الصحية للتلاميذ.

١٧- إنشاء حجرات ذات أغراض متعددة؛ يجرى بداخلها التدريب على المشاريع الإنتاجية التى تتم داخل كل مدرسة .

١٨- عمل حصر للأبنية التى تحتاج إلى صيانة وترميمات وأجهزة، وعمل خطة لصيانتها حسب حالتها وأولوياتها، مع اختيار الوقت المناسب للقيام بأعمال الصيانة المستمرة للأبنية المدرسية.

١٩-تشجيع التلاميذ على إعداد الوسائل التعليمية البسيطة، وتصميمها من خامات البيئة المحيطة، بما يفيد العملية التعليمية.

٢٠- إنشاء معمل للغات بكل مدرسة، وتزويده بالتجهيزات اللازمة من خلال توفير التمويل اللازم لذلك؛ وذلك تمشياً مع توجه الوزارة نحو الاهتمام باللغات الأجنبية، وإضافتها - كمادة دراسية - بالمرحلة الابتدائية.

٢١- تزويد المدارس بمتطلبات الدفاع للأمن والسلامة، مع ضرورة إعطاء المعلمين والعاملين دورات تدريبية فى هذا الإطار من قبل متخصصين لمواجهة أى طوارئ أو أزمات.

٢٢-تجهيز معامل الحاسب الآلى وحجرة الأوساط المدرسية بعدد كافٍ من الحواسيب الآلية، مع ضرورة ربط كافة المعامل والحجرات فى المدرسة بشبكة الإنترنت؛ لتعظيم الاستفادة منها فى عمليتى التعليم والتعلم.

معـوقـات تنفـيذ التصـور المقـترح

تتمثل أهم معوقات تنفيذ هذا التصور المقترح فيما يلى :

١-مقاومة بعض المسئولين لعملية الإصلاح والتطوير المدرسى، مع افتقاد بعض المعلمين والعاملين للدافعية للتغيير والإصلاح المدرسى.

٢-افتقار المدارس إلى القيادة المدرسية الفعالة والواعية، والقادرة على قيادة عملية الإصلاح المدرسى، وتوجيه مسارها إلى الطريق الصحيح.

٣-المركزية المفرطة، والبيروقراطية الشديدة واللوائح الجامدة، والتى تطبق منذ سنوات طويلة، والروتين الإدارى، وعدم المرونة، وقلة الصلاحيات المعطاة لمديرى المدارس.

٤-غياب روح المخاطرة، وضعف القدرة على تحمل المسئولية لدى بعض عناصر الإدارة المدرسية وأعضاء المجتمع المدرسى.

٥-افتقار معظم المدارس إلى العمل التعاونى والجماعى، وميل العاملين إلى الانعزالية والفردية.

٦-غياب الفهم الواضح لمفاهيم الإصلاح المدرسى ومتطلباته.

٧-قلة الدعم المالى المناسب لتطبيق الإصلاحات المدرسية، وتحقيق الجودة فى مختلف عناصر العملية التعليمية.

٨-كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين وجميع أعضاء المجتمع المدرسى، مع قلة الحوافز المادية والمعنوية؛ الأمر الذى يؤدى إلى عدم تشجيعهم على تقبل الإصلاح والتطوير المدرسى والمشاركة فيه.

٩-قصور التدريبات المقدمة لأعضاء المجتمع المدرسى وعدم تلبيتها لاحتياجاتهم التدريبية.

١٠-الافتقار إلى المهارات اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة.

١١-التجارب السابقة للإصلاح، والتى كَونَّت لدى البعض إحساساً بعدم جدوى الإصلاح والتغيير.

١٢-ضعف ثقة أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلى فى المدرسة، وفى

أهمية الدور الحيوى الذى يمكن أن تقوم به فى خدمة المجتمع٠

١٣-افتقار المدارس إلى التطبيق الفعلى المستمر لثقافة المعايير والمؤشرات فى مختلف عناصر العملية التعليمية، وتحسين أداء المؤسسة بأسرها.

كيفية التغلب على معوقات التصور المقترح:

ويمكن التغلب على المعوقات السابقة بما يلى :

١-توفير الدعم المالى الكافى والملائم لتطبيق هذا التصور المقترح بجميع أبعاده٠

٢- تغيير ثقافة وقناعات أفراد المجتمع المدرسى بضرورة الإصلاح والتغيير ويشمل ذلك : نشر المفاهيم والقيم المطلوبة لإحداث التغيير، مثل: المخاطرة، وتحمل المسئولية والمبادرة، والانفتاح على الآخر، والتعلم من خبرات الآخرين.

٣-محاربة أى تدخلات غير موضوعية فى تعامل أفراد المجتمع المدرسى مع بعضهم البعض كالمحاباة والمحسوبية ومنع انتشارها٠

٤-الاهتمام ببرامج التنمية المهنية، ونشر ثقافة التنمية المهنية والتعلم المستمر بين جميع أفراد المجتمع المدرسى٠

٥-سن تشريعات جديدة وقوانين تتضمن نظماً جيدة للاختيار والتعيين والترقية والمكافآت، على نحو يحقق جودة الأداء، مع جعل الترقية لكافة العاملين بناءً على الكفاءة، وليس الأقدمية.

٦-تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين والعاملين المتميزين فى أدائهم؛ وذلك لتشجيع الآخرين؛ حتى يحذوا حذوهم.

٧-توفير عددٍ كافٍ من الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة واللازمة للقيام بعدة أعمال فنية مهمة داخل المدرسة، مثل : الأخصائيين الاجتماعيين، والمرشدين النفسيين – وأمناء المعامل – وأمناء المكتبات ...إلخ)٠

٨-توفير نظام للمحاسبة والمساءلة؛ على أن يتسم بالمرونة والفعالية،

وبحيث يطبق على جميع العاملين بدون استثناء، ويتضمن تقويماً شاملاً للأداء.

خطة تنفيذ التصور المقترح:

إن نجاح تنفيذ عمليات الإصلاح المدرسى، مرهون بوجود خطة متكاملة واضحة المعالم، تنطلق من الواقع وتتجه نحو المستقبل، مستهدفة فى ذلك تطوير العمل المدرسى وتحسين الأداء لجميع المعلمين والعاملين، ومعالجة المشكلات الحالية والمتوقعة، وإدخال التجديدات الضرورية لمواجهة التحديات المستقبلية؛ وذلك من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية والنهوض بها، ويجب أن تتضمن الخطة مايلى :

١- تحديد المجالات التى تحتاج إلى الإصلاح، وترتيبها حسب أولوياتها.

٢- وضع أهداف الإصلاح لكل مجال من مجالات العمل المدرسى، على أن تتسم هذه الأهداف بالواقعية والقابلية للتنفيذ.

٣- تحديد الآليات والإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

٤- وضع معايير ومؤشرات للأداء فى كل مجال من مجالات الإصلاح؛ بحيث يشترك جميع أعضاء المجتمع المدرسى فى وضعها، ويجب أن تتسم هذه المعايير بالمرونة، والوضوح، وقابلية التحقيق.

٥- توفير الموارد اللازمة - سواء أكانت بشرية أم مادية أم معلوماتية - لتنفيذ الإصلاحات فى المجالات المختلفة.

٦- تحديد الميزانية أو التكلفة المادية اللازمة لتطبيق عمليات الإصلاح فى كل مجال من مجالات العمل المدرسى.

٧- وضع إطار زمنى لتنفيذ عمليات الإصلاح المدرسى فى كل مجال، مع ضرورة الأخذ فى الاعتبار أن الإصلاح عملية مستمرة.

٨- توزيع المسئوليات والمهام المطلوب إنجازها على جميع أعضاء المجتمع المدرسى، مع تعزيز العمل الجماعى.

٩- وضع نظام للمحاسبة والمساءلة، على أن يكون متضمناً حوافز مادية ومعنوية لأعضاء المجتمع المدرسى المتميزين فى الأداء.

١٠- وضع نظام للتقويم المدرسى، يستند إلى المعايير الموضوعة مسبقاً، بحيث يهدف هذا النظام إلى التحسين المستمر، ويوفر التغذية الراجعة والمعلومات اللازمة؛ والتى توجه مسار عملية الإصلاح المدرسى باستمرار؛ حتى يحقق أهدافه المرجوة.

شروط ومتطلبات تنفيذ التصور المقترح:

هناك مجموعة من المتطلبات لابد من توافرها؛ حتى يتحقق هذا التصور المقترح، ومن أهمها ما يلى :

١- توفير القيادة المدرسية الفعالة لإدارة وتنفيذ خطط وبرامج الإصلاح المدرسى، ولتوفير الدعم لفريق الإصلاح المؤسسى.

٢-تنمية مهارات العمل الجماعى والتدريب على كيفية صنع القرار الجماعى، وتوزيع المهام والمسئوليات على جميع المعلمين والعاملين على نحو لا يسمح بتداخل الاختصاصات أو تكرار الأدوار.

٣-تدريب أعضاء المجتمع المدرسى والمجتمع المحلى معاً بوصفهم شركاء مسئولين عن نجاح العملية التعليمية؛ وذلك من خلال عقد دورات تدريبية، وورش عمل، وندوات تُقدَّم لهم داخل المدرسة حول كيفية تطبيق الإصلاح المدرسى بفعالية.

٤-تغيير ثقافة المجتمع والقائمين على أمر العملية التعليمية نحو جدوى الإصلاح المدرسى، والعمل على نشر ثقافة الإصلاح والتطوير لدى جميع أعضاء المجتمع المدرسى.

٥-مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى فى وضع خطط الإصلاح والتطوير والتحسين بالمدرسة.

٦-تغيير فكر وقناعات العاملين - من إداريين ومعلمين - بأهمية قبول الإصلاحات والتجديدات المدرسية والمشاركة فيها.

٧-الاهتمام بتوفير كافة الخدمات الطلابية والأنشطة، وكافة سبل الرعاية للتلاميذ داخل المدرسة.

٨-توفير الموارد المادية المطلوبة واللازمة لمساعدة أعضاء المجتمع المدرسى على إنجاح جهودهم فى عملية الإصلاح، وتشجيع التعاون بين أعضاء المجتمع المدرسى.

٩-التعهد والالتزام الكاملان من قبل الإدارة المدرسية والعاملين بعملية الإصلاح المدرسى المستمر، والنهوض بجميع عناصر العمل المدرسى.

١٠-تزويد المدارس بالإمكانات اللازمة والموارد المطلوبة من أجل إحداث الإصلاحات والتغييرات المنشودة فى جميع عناصر المنظومة التعليمية.

المــراجــع

المـــراجـــع

١. إبراهيم رمضان الديب: التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة، دار القلائد، المنصورة، ٢٠٠٧م.

٢. أحلام الباز حسن، الفرحاتي السيد محمود : المنتج التعليمى «المعايير وتحقق الجودة»، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٧م.٠

٣. أحمد إسماعيل حجى : اقتصاديات التربية والتخطيط التربوى التعليم والأسرة والإعلام، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٤. أحمد الزنفلى : الأبنية والتجهيزات المدرسية وتأثيرها على الكفاءة الداخلية للمدرسة الثانوية العامة «دراسة مستقبلية»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٥م.

٥. أحمد بن على غنيم : دور الإدارة الإلكترونية فى تطوير العمل الإدارى ومعوقات استخدامها فى مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (٢١)، العدد (٨١)، ديسمبر ٢٠٠٦م.

٦. أحمد حسين الصغير : الإصلاح المدرسى بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل فى دولة الإمارات العربية المتحدة، «دراسة ميدانية»، المجلة التربوية، مجلة كلية التربية جامعة سوهاج، العدد (٢٥)، يناير ٢٠٠٩.

٧. أحمد حسين الصغير: بناء فرق التعلم كمدخل للتحسين المدرسى، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس، العدد (٦)، السنة (٣)، يونيو ٢٠٠٩م.

٨. أحمد صقر عاشور : إصلاح الإدارة الحكومية: آفاق استراتيجية للإصلاح الإداري والتنمية الإداريـة العربية في مواجهة التحديات العالمية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ١٩٩٥م.

٩. أحمد عبد الفتاح الزكي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مدرسة المستقبل عرض وتحليل، المؤتمر السنوي لقسم أصول التربية : «المدرسة المصرية في ضوء تكنولوجيا المعلومات وتحديات عصر العولمة»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٥-٦ نوفمبر ٢٠٠١م.

١٠. أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم في مصر – سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨٩.

١١. أحمد كامل الرشيدى : المشكلات المدرسية المعاصرة قضايا وحلول، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ٢٠١١.

١٢. أحمد محمد الزغبى : دور الأسرة ورياض الأطفال فى عملية التنشئة الاجتماعية للطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة وإعداده لدخول المدرسة، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٧٠)، السنة (٣٨)، سبتمبر ٢٠٠٩.

١٣. أحمد محمد الشناوى : أزمة المعلم وكليات التربية، دارسة تحليلية وميدانية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد (١)، يناير ٢٠٠٠م.

١٤. أشرف السعيد أحمد محمد : بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعى مع التطبيق على كليات التربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠١م.

١٥. أشرف السعيد أحمد محمد : الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٧م.

١٦. الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم : مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى، الجزء الأول، التقرير النهائى وأوراق العمل، القاهرة، ١٨–٢٠ فبراير ١٩٩٣م.

١٧. الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم: المؤتمر القومى لتطوير التعليم الإعدادى، التقرير النهائى وأوراق العمل، القاهرة، ١٤–١٥ نوفمبر ١٩٩٤م.

١٨. الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم : المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، التقرير النهائى، القاهرة، ١٩–٢٤ أكتوبر ١٩٩٦م.

١٩. الجميل محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوى للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، مراجعة وتقديم : جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٥م.

٢٠. الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : الأمية في مصر (آليات وأساليب التصدى لها)، القاهرة، ديسمبر ٢٠٠٤م.

٢١. الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : التعليم الأساسى فى مصر، القاهرة، مايو ٢٠٠٨م.

٢٢. الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : قطاع الإحصاءات السكانية والتعدادات حتى ٢٠١١/٧/١، القاهرة، ٢٠١١م.

٢٣. السيد عبد العزيز البهواشي: إدارة التغيير التربوي في مصر: دراسة حالة، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية : « إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي»، ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥م.

٢٤. السيد عبد العزيزالبهواشي: المدرسة الفاعلة مفهومها- إدارتها- آليات تحسينها، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٥. السيد عبد العزيزالبهواشي: معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٧م.

٢٦. السيد على السيد : استخدام المؤشرات التعليمية لتقويم الأداء التعليمى لمرحلة التعليم الأساسى فى مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٩م.

٢٧. السيد على شهده : استخدام الحاسوب (الكمبيوتر) فى التعليم الواقع والمأمول، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٧٠)، الجزء الأول، ٢٠١١.

٢٨. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : المؤتمر العلمى السنوى السابع : «الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى»، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦.

٢٩. الهيئة العامة للأبنية التعليمية، منطقة القليوبية : بيان باحتياجات

محافظة القليوبية من الفصول الدراسية بالمرحلة الابتدائية الحكومية خلال العام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١م.

٣٠. اليونسكو : التعليم للجميع، تقييم عام ٢٠٠٠، مبادئ توجيهية تقنية، المنتدى الاستشارى الدولى بشأن التعليم للجميع، باريس ٢٠٠٠.

٣١. اليونسكو: مؤشرات التربية : توجيهات فنية / تقنية، اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء، باريس، ٢٠٠٩م.

٣٢. آمال صادق، وفؤاد أبو حطب : علم النفس التربوى، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٤م.

٣٣. أمل عثمان كحيل : القيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤م.

٣٤. إميل فهمى حنا شنوده : مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصرى، المؤتمر السنوى الثالث عشر: «الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية»، الجزء الأول، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة، ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٥م، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٥م.

٣٥. أمين محمد النبوي : العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعى، دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية وفرنسا وانجلترا والولايات المتحدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩١م.

٣٦. أمين محمد النبوي: إدارة التجديد التربوي فى التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤م.

٣٧. أمين محمد النبوى : مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمى للمدارس، آفاق تربوية متجددة، تقديم : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، يوليو ٢٠٠٨م.

٣٨. أمينة سيد عثمان : دراسة تجريبية لتطوير استراتيجيات اختيار وتنظيم محتوى كتب الجغرافيا لتلبية متطلبات إعداد التلاميذ في ضوء متغيرات القرن الحادى والعشرين، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (٨)، العدد (٢٧)، الجزء (١)، يناير ١٩٩٧م.

٣٩. أيتن محمود المرجوشي : تقييم الأداء المؤسسي فى المنظمات العامة الدولية مع دراسة حالة المكتب الإقليمي لشرق المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧م.

٤٠. ت٠س ٠ باوديل : تجربة تقييم التعليم فى بوتان : بعض النظرات على التجربة، ترجمة : بهجت عبد الفتاح عبده، مستقبليات، الملف المفتوح «تقييم إنجازات الطلبة فى سياقات مختلفة (م١)، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٥)، العدد (١)، مارس/ آذار ٢٠٠٥م.

٤١. توفيق محمد عبد المحسن : تقييم الأداء مداخل جديدة .. لعالم جديد، دار الفكر العربى، ودار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٤.

٤٢. ج٠ دوجلاس ويلمز، وآخرون : رفع وتحسين مستوى التعلم فى وسط شرق أوربا، ترجمة : دعاء شراقى، مستقبليات، الملف المفتوح «الجودة والمساواة فى نظم التعليم المدرسى فى وسط وشرق أوروبا»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٦)، العدد (٤)، ديسمبر/ كانون الأول، ٢٠٠٦م.

٤٣. جابر عبد الحميد جابر: التقييم كأداة للإصلاح التربوي (ورقة للمناقشة)، المؤتمر العربي الأول: الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١م.

٤٤. الجاندرو تيانا فيرير : تقديم، فى الملف المفتوح : « تقييم النظم التعليمية وجهة نظر فى نهاية التسعينيات»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٨)، العدد (١)، مارس ١٩٩٨م.

٤٥. جمال محمد أبو الوفا : أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال تقييم الأداء المؤسسى وإمكانية الاستفادة منها فى مصر «دراسة ميدانية

على مؤسسات التربية اللانظامية بمحافظة القليوبية»، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٣)، السنة (١٨)، ٢٠٠٣م.

٤٦. جمال محمد أبو الوفا : دور قيادات المدرسة الابتدائية فى تنمية الإبداع الجماعى لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة، «دراسة ميدانية»، مستقبل التربية العربية، العدد (٤٢)، يوليو ٢٠٠٦م.

٤٧. جمهورية مصر العربية : القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م، والخاص بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد والصادر في ٢٠٠٦/٦/٥م.

٤٨. جمهورية مصر العربية : الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى، الجزء الثانى، أدوات التقييم الذاتى لمؤسسات التعليم العام، ٢٠٠٨م.

٤٩. جمهورية مصر العربية: القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن وظائف المعلمين وما يعادلها والمشاركين فى العملية التعليمية، الجريدة الرسمية، العدد (٢٥)، ٢١ يونيه ٢٠٠٧م، المادتان (٧١)، (٧٢).

٥٠. جمهورية مصر العربية: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، دليل المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعى، القاهرة، ٢٠٠٨م.

٥١. جون إليوت : معلمون القرن الواحد والعشرين التناقض فى الإصلاح التربوى فى الدولة التقييمية : مضامين من أجل تعليم المدرسين، ترجمة : عثمان مصطفى عثمان، مستقبليات، الملف المفتوح «معلمون للقرن الواحد والعشرين»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٢)، العدد (٣)، سبتمبر ٢٠٠٢م.

٥٢. جيروم بندي: وجهات نظر/ مناظرات. أى تربية للقرن الواحد والعشرين، ترجمة : محمد سلامة آدم، مستقبليات، «الملف المفتوح» تعليم الفنون تحد لأسلوب القولبة»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٢)، العدد (٤)، ديسمبر ٢٠٠٢م.

٥٣. جيمس ن. جونستون : مؤشرات النظم التعليمية، ترجمة : مكتب التربية العربى لدول الخليج، مراجعة : محمد الأحمد الرشيد، اليونسكو، الكويت، ١٩٨٧م.

٥٤. حامد عمار : مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمى، مجلة التربية المعاصرة، العدد (٢١)، السنة (٩)، يوليو ١٩٩٢م.

٥٥. حامد عمار : فى التوظيف الاجتماعى للتعليم، سلسلة دراسات فى التربية والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ، ١٩٩٧م.

٥٦. حامد عمار: نحو تجديد تربوى ثقافى، سلسلة دراسات فى التربية والثقافة (٥)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨م.

٥٧. حامد عمار: الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية واقتصادية تربوية، سلسلة دراسات في التربية والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، يناير ٢٠٠٦م.

٥٨. حامد عمار: مقالات فى التنمية البشرية العربية، سلسلة العلوم الاجتماعية، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧م.

٥٩. حامد عمار، ومحسن يوسف: إصلاح التعليم في مصر، تقديم: إسماعيل سراج الدين، مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية، ٢٠٠٦م.

٦٠. حسام الدين حسين عبد الحميد : أسلوب DELPHI مدخل لتطوير الأداء التدريسى لمعلمى الدراسات الاجتماعية فى إطار التغيرات المتوقعة للقرن الحادى والعشرين، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩)، نوفمبر ٢٠٠٦م.

٦١. حسن أحمد عيسى : تقويم حالة التعليم الأساسي في مصر، المؤتمر العلمي الثالث، «مناهج التعليم قبل الجامعي (الواقع واستراتيجيات التطوير)، الجزء الأول، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، ٧–٨ مايو ٢٠٠٥م.

٦٢. حسن حسين البيلاوى : سوسيولوجيا الإصلاح التربوى في العالم الثالث، سلسلة قضايا تربوية (١)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨م.

٦٣. حسن حسين البيلاوى : المعايير القومية للتعليم (الطموح والتحديات)، المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: «آفاق الإصلاح التربوى في مصر»، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢–٣ أكتوبر ٢٠٠٤م.

٦٤. حسن حسين البيلاوي، وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد «الأسس والتطبيقات»، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

٦٥. حسن شحاته : نحو تطوير التعليم فى الوطن العربى بين الواقع والمستقبل، سلسلة آفاق تربوية متجددة، تقديم : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، يونيه ٢٠٠٣م.

٦٦. حسن شحاته: مداخل إلي تعليم المستقبل في الوطن العربي، سلسلة آفاق تربوية متجددة، تقديم : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٦٧. حسن شحاته: التعليم.. دعوة للحوار في الوطن العربي، سلسلة آفاق تربوية متجددة، تقديم : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٦٨. حسن شحاته: حتي يشرق التعليم من عيون التلاميذ، المؤتمر العلمي السنوي السابع : الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، الجزء الأول، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م.

٦٩. حسن شحاته، وزينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٧٠. حسين بشير محمود : دور كليات التربية في إصلاح التعليم في مصر الواقع- التحديات- الطموح، المؤتمر العلمى السابع عشر لكلية التربية بدمياط : «دور كليات التربية في إصلاح التعليم»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ١٢-١٣ نوفمبر ٢٠٠٥م.

٧١. حسين بشير محمود: حول الدور المؤسسي لعمليات إصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، المؤتمر العلمى السنوى السابع : «الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى»، الجزء الثانى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م.

٧٢. حليم جريس: إصلاح التعليم دعوة إلي تحرير التعليم المصري من عثراته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١م.

٧٣. حنان أحمد رضوان : الأبعاد التربوية للمشكلة السكانية «الواقع وسيناريوهات المستقبل»، دراسات فى التعليم الجامعى، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، العدد (١٧)، أبريل ٢٠٠٨.

٧٤. حنان إسماعيل أحمد : المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي، مستقبل التربية العربية، المجلد (١٢)، العدد (٤٢)، يوليو ٢٠٠٦م.

٧٥. خالد علي منصور: إدارة التغيير- استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: «إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي، ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥م.

٧٦. خالد محمد السعود : تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربى للنشر والتوزيع، الرياض، ٢٠٠٨م.

٧٧. خالد مصطفى بركات : أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على تحسين الأداء المؤسسي للهيئات العامة فى مجال المواصلات والنقل، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥م.

٧٨. داود عبد الملك الحدابي : المجتمع الأهلي والتميز والإبداع فى التعليم العالي «جامعة العلوم والتكنولوجيا نموذجاً، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : «التميز والإبداع فى التعليم العالي»، وقائع المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي فى الوطن العربي، تعز ، الجمهورية اليمنية، ٧-٨ ديسمبر/ كانون الأول، ٢٠٠٥م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٧م.

٧٩. ر.هـ هوفمان، وآخرون : السياقات المؤسسية للأنظمة التعليمية فى أوروبا مقارنة عبر الدول للجودة والمساواة، ترجمة : المركز القومي للبحوث

التربوية والتنمية، مراجعة وتحرير : سعيد جميل سليمان، ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٥م.

٨٠. راشد القصبى، رجب عليوة : تقويم دورة مديرى المدارس بكلية المعلمين فى أبها فى المملكة العربية السعودية فى ضوء أهدافها، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، يوليو ١٩٩٥م.

٨١. رافدة الحريرى، وآخرون : الإدارة والتخطيط التربوى، دار الفكر،عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.

٨٢. رانية صاصيلا : الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ٢٠٠٥م.

٨٣. رشدي أحمد طعيمه: الأبعاد الأخلاقية في الإصلاح الجامعي«كليات التربية نموذجاً»، المؤتمر العلمي السابع عشر لكلية التربية بدمياط : «دور كليات التربية في إصلاح التعليم»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ١٢-١٣ نوفمبر ٢٠٠٥م.

٨٤. رضا محمد عبد الستار عطية : إدارة المدرسة الابتدائية فى مصر بين التطور والجمود «دراسة ميدانية»، فى سعيد سليمان: الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية فى مصر من خلال الإدارة الذاتية للمدارس فى ضوء الخبرة الأجنبية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٨٥. رمضان أحمد عيد، حسام إسماعيل هيبة : الثقافة التنظيمية ومناخ الإبداع الفردى فى المؤسسات التعليمية فى مصر : دراسة مستقبلية، مستقبل التربية العربية، المجلد (١٠)، العدد (٣٢)، يناير ٢٠٠٤م.

٨٦. ريتشارد ساك : تصنيف أنماط الإصلاحات التعليمية، ترجمة : حمدى أحمد النحاس، مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، العدد (١)، ١٩٨١م.

٨٧. ريم أحمد إبراهيم : التخطيط لنجاح منظومة التقويم الشامل باستخدام البورتفوليو بجمهورية مصر العربية، المؤتمر العلمى السنوى الثانى

للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية والبرنامج القومى لتكنولوجيا التعليم : «المعلوماتية ومنظومة التعليم» ، ٥-٦ يوليه ٢٠٠٦م، تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، يناير ٢٠٠٧م.

٨٨. سالم خلف اللَّه القرشى : معوقات ممارسة الأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة مستقبل التربية العربية، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان، المجلد (٣)، العددان (٩، ١٠)، يناير / إبريل ١٩٩٧م.

٨٩. سالم عويس : اتجاهات الإصلاح فى الفكر التربوى المعاصر، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها فى الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد (٣)، العدد (٢)، تموز ٢٠٠٥م.

٩٠. سام عمار : مهارة احترام الرأى الآخر ومقومات نشرها وتعميقها فى مؤسساتنا التربوية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٧٠)، السنة (٣٨)، سبتمبر ٢٠٠٩م.

٩١. سجورد كارستن، وآدري فيستشر : حول نشر مؤشرات الأداء فى المدرسة، ترجمة : بهجت عبد الفتاح، مستقبليات، الملف المفتوح «البنائية والتربية» مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣١)، العدد (٢)، يونيه ٢٠٠١م.

٩٢. سعاد بسيونى عبد النبى : بحوث ودراسات فى نظم التعليم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠١م.

٩٣. سعيد إبراهيم طعيمه: فلسفة التجديد ونماذجه في التعليم- دراسة في التعليم الثانوي المصري، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

٩٤. سعيد اسماعيل علي : ثقافة الإصلاح التربوي، المؤتمر العلمى السنوى السابع: الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى في الوطن العربى،

الجزء الأول، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦- ٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م.

٩٥. سعيد اسماعيل علي : نحو استراتيجية لتطوير التعليم الجامعى فى مصر، كتاب الأهرام الاقتصادي، مؤسسة الأهرام، القاهرة، العدد (٢٣٣)، أول فبراير ٢٠٠٧م.

٩٦. سعيد محمود مرسى، محمد عبد اللّه محمد : مؤشرات الأداء التعليمى مدخل لتطوير الفعالية والتحسين المدرسى (تصور مقترح)، المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية جامعة الزقازيق: تطوير التعليم في الدول العربية بين المحلية والعالمية، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٢٤-٢٥ مارس ٢٠٠٧م.

٩٧. سلامة عبد العظيم حسين : الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٦م.

٩٨. سمير عبد الحميد القطب أحمد : نحو منظومة جديدة لأهداف التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء تغيرات العصر، المؤتمر العلمى الثالث للعلوم التربوية والنفسية : التعليم الأساسى حاضره ومستقبله، كلية التربية، جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ، ١٣-١٤ إبريل ١٩٩٧م.

٩٩. سناء سيد مسعود : نظام الاعتماد الأكاديمى مدخل لإصلاح مؤسسات التعليم قبل الجامعى، المؤتمر العلمى السنوى السابع : الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى في الوطن العربى، الجزء الثانى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦- ٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م.

١٠٠. سونيا كومبوني ساليناس، وخوسية مانويل شواريز نوبيز : التعليم للجميع، التعليم والثقافة والحقوق النظرية: قضية إصلاح التعليم في بوليفيا، ترجمة : بهجت عبد الفتاح، مستقبليات، الملف المفتوح «التعليم للتنمية المستدامة»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٠م.

١٠١. شبل بدران، وكمال نجيب : التعليم الجامعى وتحديات المستقبل، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٦م.

١٠٢. شريف مازن : مؤشرات الأداء المؤسسي؛ بحث مقدم فى ندوة الأساليب الحديثة فى قياس الأداء الحكومي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، يناير ٢٠٠٥م.

١٠٣. شريف محمد شريف : إعداد القيادات الإدارية المدرسية لمصر فى ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٣)، الجزء الأول، إبريل ٢٠٠٩م.

١٠٤. صالح محمد نصيرات : الإصلاح التربوى والتعليمى دواعيه وجوانبه، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٥٧)، السنة (٣٥)، يونيو ٢٠٠٦م.

١٠٥. صلاح الدين محمود علام : التقويم التربوى المؤسسى، أسسه، ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٧م.

١٠٦. ضياء الدين زاهر : الإصلاح الاقتصادى ومأزق التعليم المصرى، دراسة تحليلية، القاهرة، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال، (اليونيسيف)، مصر، ديسمبر ١٩٩٣م.

١٠٧. ضياء الدين زاهر : الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمى، مستقبل التربية العربية، المجلد (١)، العدد (٤)، أكتوبر ١٩٩٥م.

١٠٨. ضياء الدين زاهـر: التخطيط الشبكي للبرامج والمشروعات التعليمية، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٠٩. طلال سعد الحربى : استراتيجيات معلمى رياضيات المراحل المبكرة فى تقويم التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية للمعلم، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العددان (١٣٧، ١٣٨)، السنة (٣٠)، يونيو، سبتمبر ٢٠٠١م.

١١٠. عاشور إبراهيم الدسوقى، عصام صبرى سليمان : الطريق الثالث لتمويل التعليم العام فى مصر، رؤية مستقبلية، مجلة التربية والتعليم، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، العدد (٤٧)، خريف ٢٠٠٧م.

١١١. عايد أحمد الخوالدة: إدارة التجديد والإصلاح التربوي، مشكلات الواقع – وتوجهات المستقبل، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.

١١٢. عايدة عباس أبو غريب: بناء القيم الأساسية اللازمة للتطوير والتحديث والإصلاح المؤسسي في الوطن العربي، المؤتمر العلمي السنوي السابع : «الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، الجزء الأول، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦–٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م.

١١٣. عباس بازرجان : اتجاهات/ حالات «قياسات الالتحاق بالتعليم العالى ونوعية التعليم العالى : دراسة حالة من إيران»، ترجمة : سعاد الطويل، مستقبليات، الملف المفتوح «معلمون للقرن الواحد والعشرين»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٢)، العدد (٣)، سبتمبر ٢٠٠٢م.

١١٤. عبد الرحمن أحمد الأحمد، كوثر محمد حبيب : أنماط الاتصال الصفى والعوامل المؤثرة فى التدريس الفعال فى التعليم العام، المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية جامعة الزقازيق : تطوير التعليم فى الدول العربية بين المحلية والعالمية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٤–٢٥ مارس ٢٠٠٧م.

١١٥. عبد الرحمن سيد سليمان : مناهج البحث التربوى التصنيفات والتطبيقات، ط٢، دار رواء، القاهرة، ٢٠٠٩م.

١١٦. عبد الرحيم محمد عبد الرحيم : قياس الأداء المتوازن فى المنظمات العامة مع دراسة تطبيقية على شبكة الإذاعات الإقليمية فى مصر، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.

١١٧. عبد العزيز أحمد داود : استرتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمى بالجامعات المصرية فى ضوء خبرات بعض الدول، مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية (ACED) أسد، المجلد (١٤)، العدد (٥٢)، يوليو ٢٠٠٨م.

١١٨. عبد العزيز القوصي: معايير لإصلاح نظم التعليم في الدول النامية، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد (٦)، الجزء (٣٥)، ١٩٩١م.

١١٩. عبد العزيز بن عبد الله السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي علي مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ للنشر، الرياض، ٢٠٠٤م.

١٢٠. عبد العزيز جميل مخيمر : الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمى فى الجامعات العربية، المؤتمر القومى السنوى الثانى عشر (العربى الرابع لمركز تطوير التعليم الجامعى : تطوير أداء الجامعة المصرية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م.

١٢١. عبد العزيز جميل مخيمر، وآخـرون : قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٩م.

١٢٢. عبد العزيز عبد الهادي الطويل : تقويم الجهود الوزارية لتحقيق معايير الجودة فى المدرسة الابتدائية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٧م.

١٢٣. عبد العظيم السعيد مصطفى : ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفى فى التعليم الثانوى العام «دراسة ميدانية»، مستقبل التربية العربية، العدد (٤٢)، يوليو ٢٠٠٦م.

١٢٤. عبد اللطيف محمود محمد : الاستثمار فى الصناعات التعليمية كمدخل لتطوير نظم التعليم العربية فى القرن القادم، المؤتمر العلمى السنوى السادس : «نحو تعليم عربى متميز لمواجهة تحديات متجددة، المجلد الثانى، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٢-١٣ مايو ١٩٩٨م.

١٢٥. عبد اللطيف محمود محمد : الاستثمار فى الصناعات التعليمية كمدخل لتطوير نظم التعليم العربية فى القرن القادم «دراسة مستقبلية»، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (٥٣)، المجلد (١٤)، خريف ١٩٩٩م.

١٢٦. عبد اللطيف محمود محمد : تحليل أداء السياسة التعليمية رؤية

نظرية وإطار تطبيقى»، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، ٢٠١٠م.

١٢٧. عبد اللطيف محمود محمد: الخلل البنيوى فى سياسات نظام التعليم المصرى [ظاهرة الدروس الخصوصية نموذجاً]، المؤتمر العلمى الرابع لقسم أصول التربية : «أنظمة التعليم فى الدول العربية» .. التجاوزات والأمل، المجلد الأول، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٥-٦ مايو ٢٠٠٩م.

١٢٨. عبد الله السيد عزب : تحديد حجم العينة فى البحوث التربوية والاجتماعية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (١٣)، يناير ٢٠١٠م.

١٢٩. عبد اللَّه سالم العازمى، وآخرون : العوامل المؤدية لتفشى ظاهرة العنف فى مؤسسات التعليم العام من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٧٠)، الجزء (٢)، يناير ٢٠١١م.

١٣٠. عبد الله عبد الرحمن الكندرى : جودة التربية ومدرسة المستقبل، المؤتمر التربوى الثلاثون : «جودة التعليم خيار المستقبل»، جمعية المعلمين الكويتية، ٧-١٠ إبريل ٢٠٠١م.

١٣١. عبد المطلب السيد إسماعيل : وضع ضوابط لجودة التعليم الجامعي بجمهورية مصر العربية، «دراسة حالة بجامعة قناة السويس، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥م.

١٣٢. عثمان على حسن : المعلم من الواجب الوظيفى .. إلى الواجب الرسالى، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٤٣)، السنة (٣١)، ديسمبر ٢٠٠٢م.

١٣٣. عرفات عبد العزيز سليمان : الاتجاهات التربوية المعاصرة، رؤية في شئون التربية وأوضا ع التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٣٤. عزة جلال مصطفى نصر : التنمية المهنية لمديرى مدارس التعليم الأساسى بجمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهـم المستقبلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م.

١٣٥. عزة سليمان : دراسة تحليلية لمرحلة التعليم الأساسى في مصر، معهد التخطيط القومى، القاهرة، ١٩٨٦م.

١٣٦. عصام توفيق قمر : دور الأنشطة التربوية الحرة في وقاية الطلاب من الإدمان، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون العلمى مع رابطة التربية الحديثة، العدد (١٦)، السنة (٦)، مايو ٢٠٠٥م.

١٣٧. عطية منصور عبدالصادق : الأنشطة الترويحية فى الفكر التربوى الإسلامى، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد أكتوبر ١٩٩٥م.

١٣٨. علي السيد أحمد طنش: التعليم وعلاقته بالعمل والتنمية البشرية في الدول العربية تحليل مقارن وتصور لملامح استراتيجية مستقبلية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (٣)، العدد (١)، يناير ١٩٩٧م.

١٣٩. علي وطفه: واقع الإصلاح التربوي القطري واتجاهاته في ضوء التحديات والتطلعات المستقبلية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٢٨)، السنة (٢٨)، مارس ١٩٩٩م.

١٤٠. عماد عبد اللطيف محمود : دور الجامعة فى مواجهة المشكلة السكانية فى صعيد مصر «رؤية جامعة سوهاج»، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمى الأول لكلية الطب، جامعة أسيوط : «مواجهة المشكلة السكانية فى صعيد مصر»، كلية الطب، جامعة أسيوط، ١-٢ إبريل ٢٠٠٩م.

١٤١. عنتر لطفى محمد : ملامح التغير فى منظومة إعداد المعلم فى ضوء التحديات المستقبلية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٥٦)، يونيو ١٩٩٦م.

١٤٢. عنتر محمد أحمد عبد العال : تكنولوجيا المعلومات وانعكاساتها على جوانب التغيرات المنشودة فى النظم التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (٢)، العدد (٣٤)، الجزء الأول، ٢٠٠٥م.

١٤٣. عوض الله سليمان محمد : دور إدارة المدرسة الابتدائية فى تنمية

الابتكار لدى العاملين بها لمواجهة تحديات ثورة المعلوماتية، «دراسة ميدانية»، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٣)، السنة (٢٤)، ٢٠٠٩م.

١٤٤. غازي رسمي أبو قاعود : دور الإدارة الاستراتيجية فى تحسين الأداء المؤسسي فى المنظمات العامة فى المملكة الأردنية الهاشمية مع التطبيق على وزارة التخطيط والتعاون الدولي، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.

١٤٥. فاتن محمد عزازى : رؤية استراتيجية لتجديد التعليم الثانوى العام فى مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤م.

١٤٦. فادية محمد يوسف الغزالى : معوقات استخدام الكمبيوتر في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والموجهين، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤٢)، سبتمبر ٢٠٠٢م.

١٤٧. فاروق البوهى، وعنتر لطفى : مهنة التعليم وأدوار المعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٠م.

١٤٨. فايز مراد مينا : التعليم فى مصر الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠١م.

١٤٩. فتحى عبد الرسول محمد : رؤية تربوية مقترحة للقيم الأخلاقية لدى مديرى المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد (١٠)، العدد (٤٥)، الجزء الأول، أكتوبر ٢٠٠٠م.

١٥٠. فرنسواز جيرو، وآخرون : المراقبة الإدارية وقيادة الأداء، ترجمة : وردية واشد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٧م.

١٥١. فيليب إسكاروس ، عصام قمر : الاسترتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢م نظرة عامة، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٨م.

١٥٢. كاظم ولى آغا : الصحة النفسية لمعلم المدرسة الابتدائية وأثرها على نمو تلاميذه وتكيفهم – دراسة لمعوقات التكيف لدى معلم المدرسة الابتدائية، مجلة شئون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين، دبى، الإمارات، العدد (٢٧)، السنة (٧)، خريف ١٩٩٠م.

١٥٣. كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة : المؤتمر العلمى السابع عشر : «دور كليات التربية فى إصلاح التعليم»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ١٢–١٣ نوفمبر ٢٠٠٥م.

١٥٤. كمال عبد الحميد زيتون : تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً، عالم الكتب ، القاهرة، ٢٠٠٦م.

١٥٥. كوثر محمد توفيق: التكامل بين الأسرة والمدرسة الابتدائية فى تربية الطفل المصرى فى إطار مستجدات أوائل القرن الحادى والعشرين (دراسة تحليلية تقويمية)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٨م.

١٥٦. ليلى مصطفى البرادعى : الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإصلاح الإدارى، دراسة مسحية، مجلة النهضة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، العدد (٢٠)، يوليو ٢٠٠٤م.

١٥٧. مارتن كارنوي: العولمة وإصلاح التعليم– الذي ينبغي أن يعرفه المخططون، ترجمة : محمد جمال نوير، العربي للنشر، القاهرة، ٢٠٠٣م.

١٥٨. مارش أحمد سعيد العدينى : إصلاح المناهج الخطوة الأولى لتطوير التعليم الجامعى في اليمن، المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر (العربى الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعى : «التعليم الجامعى العربى – آفاق الإصلاح والتطوير»، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، ١٨–١٩ ديسمبر ٢٠٠٤م.

١٥٩. ماري جوي بيجوزي: وجهة النظر الحكومية عن التعليم الجيد، ترجمة : محمد كمال لطفي، مستقبليات، الملف المفتوح «حوار السياسة والتعليم، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٤)، العدد (٢)، يونيه ٢٠٠٤م.

١٦٠. ماهر إسماعيل صبرى، محب كامل الرافعى : التقويم التربوى أسسه وإجراءاته، ط٣، مكتبة الرشد ، الرياض، ٢٠٠٣م.

١٦١. مجدى صلاح طه المهدى : المرجعية الأمريكية للإصلاح وانعكاساتها على الواقع التربوى فى مصر، دراسة تحليلية نقدية، المؤتمر العلمى السابع عشر لكلية التربية بدمياط : «دور كليات التربية فى إصلاح التعليم»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ١٢-١٣ نوفمبر ٢٠٠٥م.

١٦٢. مجدى عبد النبى هلال، وآخرون : المشاركة المجتمعية والأنشطة التربوية بالمدرسة المصرية بين الواقع والمأمول، المؤتمر العلمى السنوى السادس للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : «المشاركة وتطوير التعليم الثانوى فى مجتمع المعرفة «رؤى مستقبلية»»، الجزء الثانى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥م.

١٦٣. مجدى عزيز إبراهيم : تطوير التعليم فى عصر العولمة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٦٤. مجدى عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ٨٤٨.

١٦٥. مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ٢٠٠٩م.

١٦٦. محمد أحمد صالح : دراسة واقع الوسائل التعليمية ومعوقات استخدامها بمدارس التعليم العام، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٠)، الجزء الأول، يناير ١٩٩٣م.

١٦٧. محمد السعيد أبو العز ، وخالد سعيد بركات : ربط مؤشرات الأداء بنظم الحوافز بغرض إحباط التركيز الانتقائي للمديرين على جوانب الأداء تحليل نظري ودليل تجريبي، مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، المجلد (٢٤)، يوليه ٢٠٠٢م.

١٦٨. محمد السيد حسونة : الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى

فى الوطن العربى، صحيفة التربية، رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، العدد (١)، السنة (٥٨)، أكتوبر ٢٠٠٦م.

١٦٩. محمد السيد عبد المعطى، ومحمد عز الدين البنهاوى : العلاقة بين القدرة الابتكارية للمعلم فى التدريس والتحصيل الدراسى والتفكير الابتكارى للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمى السنوى السادس لكلية التربية، جامعة حلوان : نحو تعليم عربى متميز لمواجهة تحديات متجددة، المجلد الثانى، كلية التربية جامعة حلوان، ١٢-١٣ مايو ١٩٩٨م.

١٧٠. محمد توفيق سلام : اللامركزية رؤية للإصلاح المؤسسي فى التعليم قبل الجامعى فى مصر (إطار نظرى)، المؤتمر العلمى السنوى السابع : «الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى، الجزء الثانى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م.

١٧١. محمد جاد أحمد : التجديد التربوى في التعليم قبل الجامعى، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ٢٠٠٩م.

١٧٢. محمد حسن الحبشى : فعالية منظومة مقترحة لتقويم جوانب العملية التعليمية فى ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة «دراسة ميدانية تقويمية»، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، يونيو ٢٠٠٥م.

١٧٣. محمد حسنين العجمى : متطلبات ترشيد الإنفاق التعليمى للحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٠)، العدد (٣٥)، أكتوبر ٢٠٠٤م.

١٧٤. محمد حسنين العجمى : الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوى العام، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٧م.

١٧٥. محمد خيرى محمود : منظومة مقترحة لإصلاح التعليم فى مصر، المؤتمر العلمى السنوى السابع : «الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى»، الجزء الثانى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦م.

١٧٦. محمد سيد محمد السيد: وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة

الثانوية العامة التنظيم- التوجيه- الإشراف- الواقع والإنطلاق نحو الجودة الشاملة، عالم الكتب، القاهرة،٢٠٠٨.

١٧٧. محمد صبرى الحوت : المدرسة الفعالة : طموحات التطوير وتحديات الجودة، المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة : آفاق الإصلاح التربوى فى مصر، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤م.

١٧٨. محمد صبرى الحوت : تكنيك الخريطة المدرسية، المفهوم والأهداف والإجراءات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٨)، السنة (٤)، يناير ١٩٨٩م.

١٧٩. محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي : التعليم والتنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٧م.

١٨٠. محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨م.

١٨١. محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي: تشخيص النظام التعليمي كأساس لتخطيطه، مؤتمر : قضية التعليم في مصر أسس الإصلاح والتطوير، المجلد الثانى، لجنة شئون المجتمع، جامعة أسيوط، ١٣-١٥ أكتوبر ١٩٩٠م.

١٨٢. محمد صديق محمد حسن : التسلط التربوى وآثاره على مكونات الشخصية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العددان (١٣٧، ١٣٨)، السنة (٣٠)، (يونيو، سبتمبر) ٢٠٠١م.

١٨٣. محمد عبد الرازق إبراهيم : تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٩م.

١٨٤. محمد عبد الحميد محمد : اتجاهات التجديدات التربوية، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد (٣)، العدد (١)، يونيو ٢٠٠٠م.

١٨٥. محمد عبد الحميد محمد، أسامة محمود قرنى : إدارة عملية التقويم الشامل فى التعليم قبل الجامعى المصرى (رؤية إصلاحية)، المؤتمر العلمى الثالث : «مناهج التعليم قبل الجامعى» الواقع واستراتيجيات التطوير»، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة القاهرة، فرع بنى سويف، ٧-٨ مايو ٢٠٠٥م.

١٨٦. محمد عبد السميع الحملاوي: نحو تطوير جذري للتعليم قبل الجامعي، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد (٩)، الجزء (٦٧)، ١٩٩٤م.

١٨٧. محمد عطوة مجاهد : ثقافة المعايير والجودة فى التعليم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٨م.

١٨٨. محمد غازى بيومى : نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجى في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٣)، الجزء الثانى، إبريل ٢٠٠٩م.

١٨٩. محمد محمد الشامى : المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسى «دراسة تقويمية»، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢٠٠٦م.

١٩٠. محمد محمد حسن رسمي : تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد (١٢)، العدد (٥٣)، أكتوبر ٢٠٠٢م.

١٩١. محمد منير مرسى : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٩٢. محمد نبيل نوفل : رؤى المستقبل، المجتمع والتعليم فى القرن الحادى والعشرين، (المنظور العالمى والمنظور العربى)، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (١٧)، العدد (١)، يونيه ١٩٩٧م.

١٩٣. محمود أبو النور عبد الرسول : تطبيق معايير الإدارة المتميزة بمدارس التعليم الابتدائي فى مصر، المؤتمر السنوى الثالث عشر : «الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجزء الثالث، الجمعية المصرية للتربية

المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة، ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٥م، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٥م.

١٩٤. محمود أحمد شوق، محمد مالك سعيد: تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٥م.

١٩٥. محمود عباس عابدين :علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٩٦. محمود عباس عابدين : تفعيل وظيفة المدرسة فى التجديد التربوى، ورشة العمل الإقليمية فى مجال التجديد التربوى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى بالتعاون مع كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ٢-٥ ديسمبر ٢٠٠٣م.

١٩٧. محمود عباس عابدين، وآخرون : التدريب عن بعد لمعلمى المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية، دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٥)، الجزء الأول، أكتوبر ٢٠٠٩م.

١٩٨. محمود عطا محمد مسيل : بدائل مقترحة لتطوير الإدارة التعليمية فى مصر فى ضوء بعض المداخل الإداريـة المعاصرة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤١)، مايو ٢٠٠٢م.

١٩٩. محمود قمبر : الإصلاح التربوى في مصر وضروراته – فعاليته – معوقاته : المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة : آفاق الإصلاح التربوى فى مصر»، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤م.

٢٠٠. محمود مصطفى الشال : تصور مقترح لتفعيل أدوار مكاتب التخطيط والمتابعة لتطوير منظومة التعليم العام فى مجتمعنا المصرى، المؤتمر القومى السنوى الثانى عشر (العربى الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعى : تطوير أداء الجامعات العربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م.

٢٠١. محمود مندوه محمد، وليد محمد أبو المعاطى : اتجاهات معلمى المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل وعلاقتها بالرضا عن العمل، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٣)، العدد (١)، الجزء الثانى، يناير ٢٠٠٧م.

٢٠٢. مديرية التربية والتعليم بالقليوبية ، إدارة تنسيق التعليم الابتدائى : بيان باللازم والموجود من معلمى التعليم الابتدائى بمحافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٠١٠/٢٠١١م.

٢٠٣. مديرية التربية والتعليم بالقليوبية ، إدارة شئون العاملين : بيان إحصائى بأعداد المعلمين والإداريين الذين أنهوا خدمتهم والمعينين، والذين تم ترقيتهم خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ – ٢٠١٠/٢٠١١م.

٢٠٤. مديرية التربية والتعليم بالقليوبية، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى : كشف مراجعة المدرسين والإداريين بمديرية القليوبية للعام الدراسى ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

٢٠٥. مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية : تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية ٢٠٠٨، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ٢٠٠٨م.

٢٠٦. مصطفى محسن : الخطاب الإصلاحى التربوى بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضارى، «رؤية سوسيولوجية نقدية»، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء، ١٩٩٩م.

٢٠٧. معهد التخطيط القومى : «تقييم وتحسين جودة أداء بعض الخدمات العامة لقطاعى التعليم والصحة باستخدام شبكات الأعمال»، «تقييم الوضع الراهن فى قطاع التعليم»، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية، رقم (١٦٩)، معهد التخطيط القومى، القاهرة، يوليو ٢٠٠٣م.

٢٠٨. منال رشاد عبد الفتاح : دور الإدارة المدرسية فى تنمية البيئة الإبداعية لمواجهة تحديات مدرسة المستقبل فى مصر «دراسة ميدانية على

محافظة السويس»، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (٢)، العدد (٣٥)، ٢٠٠٦م.

٢٠٩. مهدى محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبى : التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٨م.

٢١٠. مهرى أمين دياب : التعليم الأساسى في مصر وجهود إصلاحه (١٩٩٠-٢٠٠٦م) - برنامج تحسين التعليم الأساسى نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٧)، العدد (٧٢)، أكتوبر ٢٠٠٧م.

٢١١. مهنى غنايم : قصة المعايير القومية للتعليم لماذا...؟ كيف...؟ المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة : «آفاق الإصلاح التربوى في مصر»، كلية التربية، جامعة المنصورة،، ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤م.

٢١٢. موقع وزارة التربية والتعليم : الكتاب الإحصائى السنوى، متاح على: www.services.moe.gov.eg./books

٢١٣. مى شهاب : الرسوب والتسرب والإحجام بمرحلة التعليم الأساسى فى محافظة القاهرة، دراسة حالة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٢١٤. ناجى شنوده نخلة : فعالية السياسة التعليمية وإجراءات تنفيذها «دراسة ميدانية»، مجلة البحث التربوى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، المجلد (٢)، العدد (٢)، ٢٠٠٣م.

٢١٥. نادية يوسف كمال : اتجاهات حديثة فى صنع السياسة التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (٧)، العدد (٢٠)، يناير ٢٠٠١م.

٢١٦. ناصر محمد عامر : نحو إطار تنفيذى مقترح لتطوير كادر المعلم في مصر، المؤتمر العلمى الرابع لقسم أصول التربية : «أنظمة التعليم فى الدول العربية ..التجاوزات والأمل، المجلد الثانى، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٥-٦ مايو ٢٠٠٩م.

٢١٧. ناهد عدلى شاذلى : المؤشرات التعليمية : المفهوم والأنواع والأدوار في إطار المؤشرات الاجتماعية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤٩)، يناير ٢٠٠٥م.

٢١٨. نايف القيسى : المعجم التربوى وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافى، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

٢١٩. نبيل عبد الخالق متولى : دور المشاركة الشعبية في تمويل التعليم المصرى «إشكاليات الواقع وسيناريوهات المستقبل»، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية (أسد) بالتعاون العلمى مع مكتب التربية العربى لدول الخليج وجامعة المنصورة، المجلد (٧)، العدد (٢١)، إبريل ٢٠٠١م.

٢٢٠. نبيل فضل : كلمة مقرر عام المؤتمر، « المؤتمر العلمى السابع» : جودة التعليم فى المدرسة المصرية»: «التحديات – المعايير – الفرص»، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٨–٢٩ إبريل ٢٠٠٢م.

٢٢١. نسرين عبد الحكيم عبد الفتاح : الإصلاح المتمركز على المدرسة في ضوء معايير الجودة الشاملة «دراسة مقارنة لنماذج عالمية»، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠١٠م.

٢٢٢. نضال شعبان الأحمد، وسلوى عثمان : معايير بناء الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) لتلاميذ الصف الثالث المتوسط كمدخل للاختبار الحقيقى بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد (٥)، إبريل ٢٠٠٦م.

٢٢٣. نوال نصر : التجارب الأجنبية فى تحسين الأداء المؤسسى بمؤسسات التعليم العالى، المؤتمر العلمى السنوى العربى الخامس، الدولى الثانى : الاتجاهات الحديثة فى تطوير الأداء المؤسسى والأكاديمى فى مؤسسات التعليم العالى النوعى فى مصر والعالم العربى، المجلد الأول، كلية التربية النوعية بالمنصورة وفرعيها بميت غمر ومنية النصر، جامعة المنصورة، ١٤–١٥ إبريل ٢٠١٠م.

٢٢٤. نور الدين محمد عبد الجواد، مصطفى محمد متولى : مهنة التعليم

في دول الخليج، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٣م.

٢٢٥. نور برتو بوتانى : مؤشرات التعليم لدى مجموعة الدول الصناعية، الأهداف، القيود، وعمليات الإنتاج، مستقبليات، الملف المفتوح، «تقييم النظم التعليمية»، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٣٨)، العدد (١)، مارس ١٩٩٨م.

٢٢٦. هانى محمد رشاد درويش، وعادل أحمد حسين : تصور مقترح لنظام التقويم الشامل والمستمر فى ضوء آراء التربويين وأولياء الأمور والتلاميذ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٢)، العدد (٣٦)، يوليو ٢٠٠٣م.

٢٢٧. هانى محمد يونس بركات : دراسة تحليلية لآراء النخبة في تطوير التعليم العام المصرى في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها، ٢٠٠١م.

٢٢٨. هبة حندوسة : تحليل الموقف : التحديات التنموية الرئيسية التى تواجه مصر، وزارة التعاون الدولى، القاهرة، ٢٠١٠م.

٢٢٩. هناء شحات السيد : القيم المهنية السائدة لدى معلمى التعليم الابتدائى فى ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة «دراسة تقويمية»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٦م.

٢٣٠. وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، الكتاب الإحصائى السنوى للأعوام من ٢٠٠٥/٢٠٠٦ م إلي ٢٠١٠/٢٠١١ م.

٢٣١. وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى في مصر، نحو نقلة نوعية في التعليم، ٢٠٠٧/٢٠٠٨م – ٢٠١١/٢٠١٢م.

٢٣٢. وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية في مصر، القاهرة، يوليو ١٩٨٥م.

٢٣٣. وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى رقم (١٤٨) بشأن تلافى التباين الموجود فى كثافات الفصول بالمدارس الحكومية، بتاريخ ٢٥/٧/٢٠٠٠م.

٢٣٤. وزارة التربية والتعليم : تقرير تطوير وتحديث التعليم في مصر – سياسته وخططه وبرامج تنفيذه، القاهرة، يوليو ١٩٨٠م.

٢٣٥. وزارة التربية والتعليم: استراتيجية تطوير التعليم في مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، ١٩٨٧م.

٢٣٦. وزارة التربية والتعليم: القرار الوزارى رقم (٢٥٠) بشأن معدلات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية، بتاريخ ٢٠٠٥/٩/٦م.

٢٣٧. وزارة التربية والتعليم: المؤشرات القومية للتعليم فى مصر، الدليل الفنى، القاهرة، يناير ٢٠٠٩م.

٢٣٨. وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، مطابع الأهرام التجارية، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٢٣٩. وزارة التربية والتعليم: تجارب رائدة في مجال التعليم قبل الجامعى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٢٤٠. وزارة التربية والتعليم: تقرير «تقييم إصلاح التعليم الأساسى في مصر»، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بتمويل برنامج الأمم المتحدة للإنماء، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٣١ ديسمبر ١٩٩٦م.

٢٤١. وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم – نظرة إلى المستقبل، مطابع روزاليوسف، القاهرة، ١٩٩٢م.

٢٤٢. وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم– السياسة المستقبلية، مطابع روز اليوسف، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٤٣. وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، ٢٠ عاماً من عطاء رئيس مستنير، ١٠ سنوات فى مسيرة تطوير التعليم، قطاع الكتب، القاهرة، ٢٠٠١.

٢٤٤. وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، التعليم المصرى في مجتمع المعرفة، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٢٤٥. وفاء عبد الفتاح محمود : المشاركة المجتمعية فى تطوير التعليم

قبل الجامعى فى محافظة القليوبية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٩م.

٢٤٦. ولاء محمود عبد الله : النشاط المدرسى فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء ثقافة المدرسة «دراسة أثنوجرافية»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٧م.

٢٤٧. يحيي مصطفي كمال الدين: المشاركة الحزبية في إصلاح التعليم قبل الجامعي في كل من جمهورية مصر العربية وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣م.

٢٤٨. يوسف عبد المعطى مصطفى : الإدارة التربوية مداخل جديدة – لعالم جديد، ط٢، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٧م.

249. Aune, Norman A.; Preparing the Elementary School for Accountability Stemming from the Washington State Education, Reform Movement, MD, The Faculty of Pacific Lutheran Unviersity , July 1998.

250. Bender, Penelope A.; Pedagogie Convergente (Convergent Pedagogy) : Using Participant Perspectives to Understand the potential of Education Reform in Primary School Classrooms in Mali Ph.D, College of Education State University, 2008.

251. Biederstedt, Elizabeth G.; Restructuring for What? a study of teachers', Experiences of school – based reform at Apple Grove Elementary School, Ph. D., Indiana University, 1999.

252. Bottani, N. & Walberg H. J.; International Educational Indicators : overview, in Husén, Torsten & T. Neville Postlethwaite (eds.), The International Encyclopedia

of Education, 2nd ed., Vol.5, Pergamon, New York, 1994.

253. Cameron, Jeanne A.; Neither Excellence Nor Equity: Acase Study of Reform, Reproduction, and Resistance at an Urban Elementary School, Ph.D, State University of New York, 1997.

254. Carrizo, Luis, et. al.; Information Tools for the Preparation and Monitoring of Education Plans, Education Policies and Strategies, UNESCO. Paris, France, 2003.

255. Chaffee, Cindy L. ; Initiating National Reform Projects in California Elementary Schools, Ph.D., University of La verne, California, March 1997.

256. Châu, Ta Ngoc; Demographic Aspects of Educational Planning, UNESCO, & IIEP, Paris, 2003.

257. Cohen, Bert; Developing Educational Indicators that will Guide Students and Institutions Toward a sustainable Future, New Directions for Institutional Research, No.134, Summer, 2007.

258. de Castro, Maria H.; Role and Value of International Education Indicators for National Policy Development, Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme (INES), Tokyo, Japan, 11-13 September, 2000.

259. Delgado, Norma R.; The Effects of the Academic Peroformance Index (Api) and School Reform on the Perfomance of Elementary School Principals in California, Ph.D., California State University, Davis, 2002.

260. Di Gropello, Emanuela : Monitoring Educational Performance in Caribbean, The world Bank, Washington, DC., U. S. A, Working Paper, No.6, 2003.

261. Dufour, Dufour & Eaker; Finding Common Ground in Education Reform Professional Learning Community Advocates – apresentation of The Research, Bloomington, in : Solution Tree, 2008.

262. Duron – Stewart, Cindy, M.; Identification of Factors Influencing Principals' decision to Implement Elementary School Reform, Ph.D., University of La verne, United States, California, 1995.

263. Edwards, Joanie A.; Veteran Teacher's Perceptions of the TCAP/TVAAS Assessment Components as Valid Performance Indicators of the Measurement toward the Educational Progress in Selected Tennessee Middle Schools, Ph.D., The University of Memphis, May, 2001.

264. Fagirlind, Ingemar & Saha, Lawrence J.; Education and National Development : A Comparative Perspective, Oxford; Pergamon Press, 1983.

265. Gaither, Gerald, et. al; Measuring Up : The Promises and Pitfalls of Performance Indicators in Higher Education, ERIC Digest, Ericclearinghouse on Higher Education, Washington, DC., ERIC ED383278,1995.

266. Garcia, Myrna E. ; The Effects of whole school Reform on Instructional Program Coherence in Urban Elementary Schools , Ph.D, Seton Hall University, 2006.

267. Giles, Susan E.; Teachers' Perceptions of the Social and Emotional Aspects of School Reform in an Urban Elementary School, Ph.D., Indiana University of Pennsylvania, May 2000 .

268. Hyland, Kathleen A. ; Teacher Leadership and School Reform : A Case Study in an Elementary School in Rural Indiana, Ph.D., School of Education, Indiana Unviesity, January 10, 2003.

269. International Strategy for Disaster Reduction; Indicators of Progress : Guidance on Measuring the Reduction of Disaster Risks and he Implementation of the Hyogo Framework for Action, the United Nations, (Un/ISDR), Geneva, January 2008.

270. Jackson, Shirley A.; Middle School Performance Indicators and their Relationship to School Accountability Ratings and Student Achievement , Ph.D, the Faculty of The Department of Educational Leadership and Counseling, Sam Houston State University, Huntsville, Texas, December, 2005.

271. Jackson,Lillie, D.; Perceptions of Elementary School Principals and Assistant Principals Regaring the Effectiveness of School Reform Implemented in Detroit Public Schools from 1998 to 2000, Ph.D, Wayne State University, Detroit , Michigan, 2002.

272. Johnson, James R.; Academic Learning Standards as Reform in an Elementary School Setting one School's Journey, Ph.D, The University of Pennsylvania, 2003.

273. Kallon, Michael; An Interpretive Study of Planned Educational Reform in Sierra Leone : The Primary School and Teacher Educaiton, Ph.D, University of Toronto , 1996.

274. Kamath, Ashok; Performance Measurement in Education – The PROOF Initiative, Akshara Foundation, Bangalore, India, Research , Compilation and Editorial Support: Lalitha Banerjee, Manije Kelkar, July 2003.

275. Kimalu, Paul K., et. al; Education Indicators in Kenya, Social Sector Division, Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis, Kippra Working Paper, Nairobi, Kenya, No.4, May 2001.

276. Kitamura, Yuto; Education Indicators to Examine the Policy – Making Process in the Education Sector of Developing Countreis , Discussion Paper No.170, Graduate School of International Development, Nagoya University, Japan, April 2009.

277. Koh, Myung S.; A Study of the Relationship between School Reform Models and Special Education in Title 1 Elementary Schools, Ph.D., The University of Memphis, May 2002.

278. Lashway, Larry; Educational Indicators, College of Education, University of Oregon, Eric Digest, No. 150, August 2001. available at, www.cemp.uoregon. edu/ pdf/ digests/digest 150.pdf

279. Lawrence, Loretta B.; Case Study of Implementing Reform in an Urban setting : an Investigation of three

Elementary Schools, Ph.D., Northern Illinois University, December 2000.

280. Masemann, V. L.; Educational Reform : Impact of Indigenous forms of Knowledge : Overview, In Husén, Torsten & T. Neville Postlethwaite (eds.), The International Encylopedia of Education, 2nd ed., Vol.4, Pergamon, New York, 1994.

281. Mclarty, Martha J.; An Investigation of the Co- NECT Model of Reform At Two Mississippi Elementary Schools, Ph.D, The Graduate School of The University of Southern Mississippi, 2001.

282. MDF Tool ; Indicators, Manual Project Cycle Management, March, 2001.

283. Mehta, Arun C.; Indicators of Educaitonal Development with Focus on Elementary Education : Concept and Definitions, National Institute of Educational Planning and Administration, Module on Indicators of Educational development/, Aurobindo mary, New Delhi, India, January 18/2004.

284. Narayana, M. R. ; Measurement of education achievement in human development : Evidence From India, International Education Journal, Institute for Social and Economic Change (ISEC), Bangalore, India, 2006.

285. Neville, Lynn B.; Quality Assurance and Improvement Planning in two Elementary Schools : Case Studies in Illinois School Reform, Ph.D, Illinois State University, 1998.

286. Rowe, Ken& Lievesley, Denise; Constructing and Using Educational Performance Indicators, Paper for Day 1 of the Inaugural Asia – Pacific Educational Research Association (APERA) Regional Conference : «Educational Performance Indicators Their Construction and Use, ACER, Melbourne, April 16–19, 2002.

287. Sauvageot, Claude; Indicators for Educational Planning a practical guide, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 1997.

288. Schneider, Mark; Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success, National Clearing house for Educational Facilities (NCEF), Washington, DC, 2003.

289. Shale, Doug & Gomes, Jean; Performance Indicators and University Distance Education Providers, Journal of Distance, Education/ Revue de L'enseignement, ádistance, 1998.

290. Shavelson, Richard J. ; et.al; Steps in Designing Indicator system, ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement and Evaluation, Washington, DC., ERIC ED338700, July 1991.

291. Shavelson, Richard J., et. al.; What Are Educational Indicators and Indicator Systems? Practical Assessment, Research & Evaluation, Vol. 2, No.11, 1991. available at : ericae. net/ Pare / getvn asp?

292. The National Center for Education Statistics,

Washington, DC, Forum Guide to Education Indicators. U. S. Department of Education , may 2005.

293. The World Bank; Staff Appraisal Report, The Arab Republic of Egypt Education Enhancement Program, World Bank, Human Development Group, Middle East and North Africa Region, Report No. 15750 – EGT , October 21, 1996.

294. Thomas, R. M. ; Educational Reforms, Implementation of decision – making participation : overview, in Husén, Torsten &T. Neville Postlethwaite (eds.) The International Encyclopedia of Education, 2nd ed., Vol.4, Pergamon, New York, 1994.

295. U. S. Department of Education; National Center for Education Statistics, Monitoring School Quality : An Indicators Report , NCES, Washington, DC, 2000.

296. UNESCO & IIEP; Distance Course on Statisitics and Basic Indicators for Educational Planning, Training Material, Paris, 29 October, 2010.

297. UNESCO and UNDP : Review and Assessment of Reform of Basic Education in Egypt. Submitted to Ministry of Education, December, 1996.

298. UNESCO; Educational Statistics and Indicators, Training Materilas in Educational Planning Administration and Facilities, UNESCO, Paris, June 1985.

299. UNESCO; Practical Tips for Teaching large classes: A Teacher's Guide, Unesco, Bangkok, Thailand, 2006.

300. UNESCO; World Declaration on Education for

All and framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5–9 March, 1990.

301. UNESCO; World Education Report 2000, The Right to Education : Towards Education for All through out life, world Education Indicators, UNESCO, Paris, 2000.

302. Van Vooren, Carol L.; A Model of School Reform : the Principal's use of Positive stressors to change teacher Behavior in Title 1 Elementary Schools, Ph. D., University of La Verne, California, September, 2005.

303. Villanueva, Charles C.; Education Management Information System (MEIS) and the formulation of Education for All (EFA) Plan of Action, 2002–2015 in Cooperation with UNESCO Almaty Cluster office and the Ministry of Education Jajikistan, 2003.

304. Webster's Encyclopedic unabridged Dictionary of The English Language; Gramercy Books, New York, 1994.

305. Yang, Chiaol L.; Alternative Schools, Educational Reform and Social Movements, an Ethnographic Study of three Elementary Schools in Taiwan, Ph.D, Submitted to the Faculty of the Graduate School of the university of Minnesota, September, 1997.

306. Zwier, Stephaniem, Learning for Innovation in Quality Edcuation : Ameta – Evaluation of Plan's School Improvement Program, Center For International Development, Issues Nijmegen, CIDIN, April 8, 2008.

الملاحق

بروفة ثانية

ملحق (١)

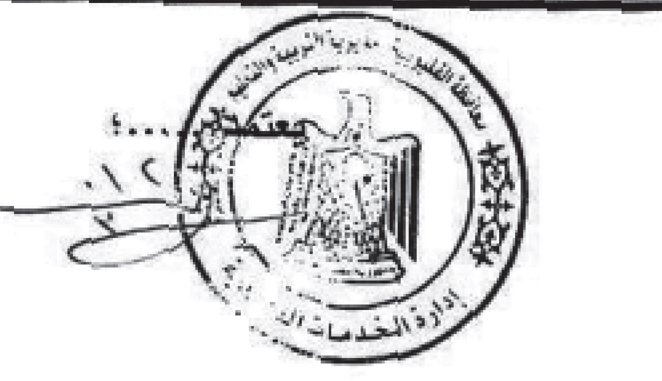
بيان باللازم والموجود من معلمى المرحلة الابتدائية فى التخصصات المختلفة بمحافظة القليوبية خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م إلى ٢٠١٠/٢٠١١م.

محافظة القليوبية
مديرية التربية والتعليم
إدارة تنسيق التعليم الابتدائى

بيان باللازم والموجود من معلمى المرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية خلال الفترة من ٢٠٠٥ - ٢٠١١م

العام الدراسى / التخصصات	٢٠٠٥/٢٠٠٦		٢٠٠٦/٢٠٠٧		٢٠٠٧/٢٠٠٨		٢٠٠٨/٢٠٠٩		٢٠٠٩/٢٠١٠		٢٠١٠/٢٠١١	
	اللازم	الموجود	اللازم	الموجود	اللازم	الموجود	اللازم	الموجود	اللازم	الموجود	اللازم	الموجود
معلم فصل	٥٧٣٧	١٠٤٧٦	٥٢١٠	١٠٣٤٢	٥٢١٠	١٠٣٨٣	٤٧٩٢	٧٢٨٤	٤٧٩٢	٧٢٨٤	٥٨١٥	١٠٤٥٣
عربى ودين وخط عربى	٣٥٥٨	٢١١٩	٣١٠٢	٢١٩٣	٣١٠٢	٢٢٠٩	٢٨٥٦	١٨٠٤	٢٨٥٧٣	١٨٠٤	٣٤٥٠	٢٨١٦
إنجليزى	١٢٦٤	٨٨٠	١٢٧٥	٨٧٦	١٢٧٥	٨٤٢	١١٦٨	٧٥٨	١١٦٨	٧٥٨	١٤٢٠	١٣٦٩
دراسات	٦٢٨	٤١١	٦٢٨	٤٤٠	٦٢٨	٤٥٥	٤٤٥	٣٠٧	٤٤٥	٣٠٧	٤٦٥	٦٠٥
رياضيات	١٢٥٢	١١١٥	١٢٤٠	١٢٠٧	١٢٤٠	١١٦٠	١١٤٤	٩١٧	١١٤٤	٩١٧	١٣٨٥	١٤٢٢
علوم	٦٢٨	٣٧٧	٦٢٢	٤٠٩	٦٢٢	٤١١	٥٧١	٢٧٦	٥٧١	٢٧٦	٦٩٥	٦٢٠
تربية رياضية	٨٤٥	٣١٨	٨٥٠	١٨٢	١٧٠٠	١٨٤	١٥٦٠	١٠٣	١٥٦٠	١٠٣	١٩٠٠	١٢٩
تربية فنية	٨٤٥	٢٨١	٦٣٧	٢١١	٦٣٧	٢٠٩	٥٨١	١٢٥	٥٨١	١٢٥	٧١٠	١٢٤
مهارات عملية	٦٣٩	٨١٦	٦٣٣	٧٥٧	٦٣٣	٧٤٠	٥٧٦	٤٨١	٥٧٦	٤٨١	٦٧٥	٥٣٨
موسيقى	٨٤٥	٢٠٧	٤٣٦	٢٩٧	٦٣٧	١٢٢	٥٨١	٨٤	٥٨١	٨٤	٤٧٥	٨٠
مكتبات	٤٢٣	٣٠٤	٤٣٦	٢٩٧	٤٢٦	٢٧	٧٣٧	٢٠	٥٧٠	٥٣٠	٥٧٣	٥٣٤
حاسب آلى	٤٢٣	٢٢	٦٤٨	٤٧	٦٤٨	٣٣	٧١٨	١٢٠	٧١٨	١٢٠	٩٥٠	٥٨٧

مدير إدارة التعليم الابتدائى



ملحق (٢)

بيان بعدد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالمرحلة الابتدائية الذين تم ترقيتهم إلى مناصب أعلى، والذين أنهوا خدمتهم والذين تم تعيينهم خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م إلى ٢٠١٠/٢٠١١م.

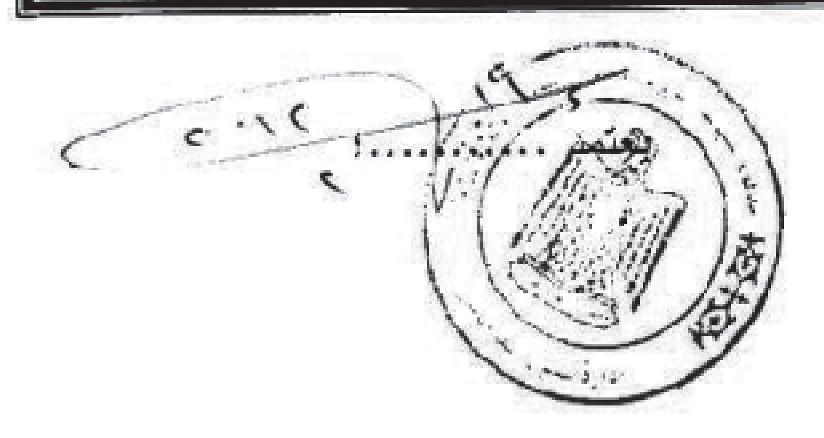
محافظة القليوبية

مديرية التربية والتعليم

إدارة شئون العاملين

بيان بعدد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بمرحلة التعليم الأساسي المعارون والمعينون والذين أنهوا خدمتهم والذين حصلوا على أجازات والذين تم ترقيتهم خلال الفترة من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ – ٢٠١٠/٢٠١١م

العام الدراسي	المعارون		الأجازات		الشاغر إنهاء خدمة (بلوغ سن التقاعد / الوفاة) وتنقلات خارج المحافظة والقطاع عن العمل		تعيينات	ترقيـــــات	
	ابتدائي	إعدادي	ابتدائي	إعدادي	ابتدائي	إعدادي	ابتدائي/إعدادي	ابتدائي	إعدادي
٢٠٠٥/٢٠٠٦	٣٠	٥٣	٦٠٠	١٠٩٢	٢٢٣	١٧٦	–	–	–
٢٠٠٦/٢٠٠٧	١٥	٢٥	٨٠٠	١٣٠٠	٢٢٣	٢٠٠	–	١٥٤٦ بتاريخ ٢٠٠٦/٧/١م	١٢٠٠ بتاريخ ٢٠٠٦/٧/١م
٢٠٠٧/٢٠٠٨	٤٠	٧٥	١١٠٠	١٥٤٣	٢٥٥	٣٨٤	–	–	–
٢٠٠٨/٢٠٠٩	–	٧	٢٠٠	٢٢٠	١٨٠	٢٢١	–	١٥١٤٩ بتاريخ ٢٠٠١/٧/١	٤٨٨٨ بتاريخ ٢٠٠٨/٧/١
٢٠٠٩/٢٠١٠	٢٠	٥٢	٤٩٠	١٩٩٤	٢٢٨	٣١٧	–	–	–
٢٠١٠/٢٠١١	–	٧	٢٠٠	٢٤٠	١٨٠	١٨٠	٧٢١٠	–	–



ملحق (٣)
بيان بحالة الأبنية التعليمية
بالمرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية
خلال عامى ٢٠٠٩/٢٠١٠م - ٢٠١٠/٢٠١١م

الهيئة العامة للأبنية التعليمية
منطقة القليوبية

بيان بحالة الأبنية التعليمية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية
خلال عامي ٢٠٠٩/٢٠١٠ – ٢٠١٠/٢٠١١

العام الدراسي	المرحلة التعليمية	أبنية تحت الإنشاء			أبنية آيلة للسقوط			أبنية تحت الإحلال والتجديد		
		عدد الأبنية	عدد الفصول	إجمالي طاقة الفصول	عدد الأبنية	عدد الفصول	إجمالي طاقة الفصول	عدد الأبنية	عدد الفصول	إجمالي طاقة الفصول
٢٠٠٩/٢٠١٠	ابتدائى	٢	٢٤	٩٦٠	٥	٥٦	١٧٦٠	٣	٣٥	١٤٠٥
	إعدادى	٢	٢٢	٨٨٠	-	-	-	٢	٢٦	١٠٤٠
٢٠١٠/٢٠١١	ابتدائى	٤	٥٦	٢٢٤٠	٤	٤٤	١٧٦٠	٤	٤٣	١٧٢٠
	إعدادى	٥	١٢٧	٥٠٨٠	-	-	-	٢	٢٦	١٠٤٠

المراجع

مدير هيئة الأبنية التعليمية
منطقة القليوبية
م/ أحمد أمين أبو الروس

ملحق (٤)
بيان باحتياجات محافظة القليوبية
من الفصول الدراسية بقطاع التعليم الابتدائى
للعام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١م

الهيئة العامة للأبنية التعليمية
منطقة القليوبية

احتياجات محافظة القليوبية من الفصول الدراسية بقطاع التعليم الابتدائى للعام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١م

م	المدن والمراكز	الاحتياج	
		عدد الفصول	المساحة
١	مدينة بنها	٦٩	١٢٣٠٠م٢
٢	مركز بنها	٥٦٠	٧١٧٠٠م٢
٣	مدينة قليوب	٢١	٢٧٠٠م٢
٤	مركز قليوب	٤٢٠	٥٣٧٦٠م٢
٥	مدينة الخانكة	٥٤	٦٩٢٠م٢
٦	مركز الخانكة	٢٩٤	٣٧٦٥٠م٢
٧	مدينة الخصوص	٤٠٨	٥٢٣٠٠م٢
٨	مدينة طوخ	٢٨	٣٦٠٠م
٩	مركز طوخ	٥١١	٦٥٥٠٠م٢
١٠	مدينة قها	١٢	١٥٤٠م٢
١١	مركز قها	٧	٨٩٦م٢
١٢	شبين القناطر	٨٠	١٠٣٠٠م٢
١٣	مركز شبين القناطر	٤٤١	٥٦٥٠٠م٢
١٤	مدينة كفر شكر	١٤	٢٠٠٠م٢
١٥	مركز كفر شكر	١٥٤	١٩٨٠٠م٢
١٦	مدينة العبور	-	-
١٧	مدينة القناطر الخيرية	٥٦	٧٢٠٠م٢
١٨	مركز القناطر الخيرية	٥٣٥	٦٨٥٠٠م٢
١٩	حى غرب شبرا	٨٣٣	١٠٦٧٠٠م٢
٢٠	شرق شبرا	٢٩٤	٣٧٧٠٠م٢

مدير هيئة الأبنية التعليمية
منطقة القليوبية
م/ أحمد أمين أبو الروس

بروفة ثانية



جامعة بنها
كليــة التربيــة
قســم أصــول التربيــة

ملحق (٥)

استمــــارة تقييـــم المعلم لأداء المؤسسات التعليمية

إعداد

هنـاء شحـات السيـد حجـازى
مدرس مساعد بالقسم

إشــراف

أ.د/ محمد صبرى الحوت
أستاذ التخطيط التربوى
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ مهــرى أميــن ديـاب
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية- جامعة بنها

٢٠١٢

بروفة ثانية

جامعة بنها

كليـــة التربيـــة

قســــم أصـــول التربيـــة

السيــد الأستــاذ /

تحية طيبة وبعد.....؛

هذه الاستمارة هى جزء من رسالة دكتوراه بعنوان : «إصلاح مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى مع التطبيق على محافظة القليوبية»٠

والمرجو من سيادتكم :

١– قراءة كل عبارة بدقة، واختيار الإجابة المناسبة لها بوضع علامة (√) فى الخانة التى تعبر عن الأداء الفعلى فى مدرستك.

٢– عدم وضع علامتين (√) فى خانتين أمام العبارة الواحدة٠

٣– عدم ترك أى عبارة دون تحديد اختيارك الخاص بها٠

٤– ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لأنها تعبر عن وجهة نظر شخصية حول الأداء الفعلى للمدرسة التى تعمل بها٠

مع العلم بأن بيانات هذه الاستمارة لن تستخدم إلا فى أغراض البحث العلمى فقط، وأن استجابتك على هذه الاستمارة سوف يستفاد منها فى تحسين وتطوير العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية بصفة خاصة٠

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

اسم المدرسة :

الإدارة التعليمية التابعة لها :

المحور الأول : المتعلم :

م	المؤشـــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	مشاركة التلاميذ فى نظافة وتجميل المدرسة والفصل الدراسى.		
٢	محافظة التلاميذ على الأثاث والمرافق المدرسية.		
٣	اشتراك التلاميذ مع زملائهم فى أعمال جماعية ناجحة داخل المدرسة.		
٤	تردد التلاميذ على المكتبة ومختبرات الحاسوب للإطلاع والقيام بأنشطة متنوعة.		
٥	مشاركة التلاميذ فى الأنشطة العلمية والثقافية المتنوعة (إذاعة مدرسية – مجلات حائط ....إلخ).		
٦	التزام التلاميذ بالجدية والإخلاص فى الدراسة.		
٧	شيوع قيم الاحترام والمحبة والتعاون بين التلميذ وزملائه ومعلميه.		
٨	مشاركة التلاميذ فى بعض الأنشطة الفنية أو المسرحية أو الموسيقية، أو الرياضية.		
٩	مشاركة التلاميذ فى الندوات والمسابقات المختلفة سواء على مستوى المدرسة أو المدارس الأخرى.		
١٠	مواظبة التلاميذ على الحضور إلى المدرسة.		
١١	إقبال التلاميذ بجدية على الحياة المدرسية والحرص على عدم الغياب.		
١٢	مشاركة التلاميذ فى الأنشطة المصاحبة للمناهج.		
١٣	مشاركة التلاميذ فى الأنشطة الاجتماعية التى تنظمها المدرسة كالرحلات، والاحتفالات المدرسية.		

المحور الثانى : الإدارة المدرسية :

م	المؤشـــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	الوضوح والشفافية فى القيام بالعمليات الإدارية داخل المدرسة.		
٢	تعزيز الحوار الإيجابى والتواصل البناء مع المعلمين والعاملين بالمدرسة.		
٣	تشجيع المعلمين والعاملين على الأداء الجماعى المتميز.		
٤	الحرص على معاملة الجميع على قدم المساواة، وعدم المفاضلة بينهم تبعاً للعلاقات الشخصية بأى منهم.		
٥	الاستماع الجيد للمعلمين والعاملين وتقدير آرائهم بشأن تطوير العمل من قبل مدير المدرسة.		
٦	إتباع المدير للأسلوب الديمقراطى فى الإدارة واتخاذ القرارات.		
٧	استخدام إدارة المدرسة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بكفاءة وفعالية فى مختلف الأنشطة المدرسية.		
٨	تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الأمناء ولجان التعليم بما يحقق الشراكة المجتمعية.		
٩	استثمار المبنى المدرسى فى أنشطة مجتمعية مختلفة.		

م	المؤشـــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١٠	وجود تواصل مستمر مع أولياء الأمور لتوضيح الأمور المتعلقة بأبنائهم.		
١١	بناء قنوات اتصال متبادلة بين التلاميذ والمعلمين والآباء.		
١٢	إدارة الأزمات المدرسية الطارئة بكفاءة.		
١٣	تفعيل دور وحدة التدريب في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.		
١٤	توفير فرص للمعلمين للارتقاء المهنى من خلال آليات متنوعة مثل التدريب المهنى و البعثات وتبادل الخبرات		
١٥	تصميم وتنفيذ برامج لحديثى التعيين تزيد من قدراتهم ومهاراتهم.		
١٦	التزام المدير في صنع القرارات المدرسية بأسس ومبادئ قانونية وأخلاقية.		
١٧	اتخاذ إدارة المدرسة للقرارات غير المتأثرة بالعوامل الذاتية.		
١٨	الاهتمام بتقويم العمل المدرسي منذ بدء العام الدراسي.		
١٩	متابعة الخطة الزمنية لتنفيذ المناهج الدراسية.		
٢٠	الدقة فى تنظيم عمليات تسيير الامتحانات.		
٢١	العمل على جعل بيئة المدرسة نظيفة وآمنة ومستقرة.		
٢٢	تتقبل إدارة المدرسة كل ما هو جديد وبوجه عمليات التغيير لتحقيق أهداف المدرسة.		
٢٣	توفير مدير المدرسة الأنشطة المحفزة لطاقات التلاميذ وإبداعاتهم.		
٢٤	يتصف المناخ التنظيمى الإدارى فى المدرسة بالانفتاح وقبول التجديدات التربوية الحديثة.		
٢٥	تطبيق التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المؤسسة التعليمية.		
٢٦	تطبيق نظاماً واضحاً للثواب والعقاب على المعلمين والتلاميذ والعاملين.		
٢٧	اهتمام إدارة المدرسة بتجميل المبنى وصيانته بصفة مستمرة.		
٢٨	التأكد من صلاحية السبورات، والمكاتب والمقاعد بالفصول الدراسية وحجرات المعلمين والعاملين فى المدرسة.		
٢٩	الالتزام بتطبيق اللوائح والنشرات الواردة من الجهات المختصة.		
٣٠	الاهتمام بتنفيذ خطة المدرسة وجداولها الزمنية.		
٣١	تحقيق العدالة في توزيع الحصص الاحتياطي والإشراف اليومي على المعلمين.		
٣٢	توزيع الواجبات والمسئوليات على العاملين بعدالة وإنصاف.		
٣٣	توفر إدارة المدرسة مناخ من الحرية للتعبير عن الآراء.		

بروفة ثانية

المحور الثالث : المناهج الدراسية :

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		تتحقق	لا تتحقق
١	مواكبة المحتوى للتطورات العلمية المتجددة.		
٢	احتواء المنهج على أمثلة متنوعة تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ.		
٣	تلبية المنهج لاحتياجات التلاميذ ومتطلبات نموهم المتكاملة .		
٤	مناسبة المحتوى لقدرات التلاميذ .		
٥	توافر الهرمية في الموضوعات (أى التدرج من السهل إلى الصعب إلى المركب.)		
٦	الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية بالإضافة إلى الجانب النظري.		
٧	يطرح المنهج أسئلة تستثير تفكير التلاميذ.		
٨	تنمية مهارات التعلم الذاتي وارتياد المكتبة لدي التلاميذ.		
٩	الاهتمام بالأنشطة التعليمية المصاحبة التي تتيح الفرصة للتلاميذ للممارسة والتطبيق.		
١٠	توافر الشمول والعمق في تناول محتوي المادة الدراسية للمعارف والخبرات.		
١١	الاهتمام بالتكامل بين المعارف والمهارات والقيم.		
١٢	توافر الأنشطة الخاصة بالتفكير الفردى وبالتفكير الجماعي.		
١٣	احتواء المنهج على أساليب متعددة للتقويم تتناسب مع أهدافه.		

المحور الرابع : المناخ الاجتماعي والعلاقات الإنسانية المدرسية :

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	يتوافر بالمدرسة مناخ مدرسي يسوده التنظيم والأمان.		
٢	يسود بالمدرسة جو من الاحترام والثقة المتبادلة بين التلاميذ والهيئة التدريسية.		
٣	الاهتمام بالقضايا والمشكلات الاجتماعية التى يعانى منها التلاميذ وهيئة العاملين والمعلمين بالمدرسة.		
٤	انتشار ثقافة العمل الجماعي التعاوني فى كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.		
٥	وجود علاقات طيبة بين الجميع في المدرسة يغلب عليها التعاطف والود.		
٦	تنحية الأمور الشخصية عند تعامل العاملين والمعلمين مع بعضهم البعض أو مع رؤسائهم أو مع تلاميذهم.		
٧	تتوافر بيئة مدرسية محفزة للإبداع.		

المحور الخامس : الموارد المالية (التمويل) :

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	مراعاة خطة صرف ميزانية المدرسة للاحتياجات المدرسية فى ضوء الموارد المالية المتاحة.		
٢	توافر القدرة على تحديد أخطار العجز المالى التى تواجه المدرسة.		
٣	إمكانية توفير تمويل إضافى خارجى من خلال الجهود الشعبية لدعم أنشطة التعليم والتعلم المدرسية.		
٤	إشراك العاملين والمجتمع فى القرارات المتعلقة بالموارد المالية للمدرسة وتوزيعها على بنود الإنفاق.		
٥	توافر الدعم المالى الكافى لتحقيق الجودة فى العملية التعليمية داخل المدرسة.		
٦	تخصيص موارد مالية كافية لدعم الخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية.		
٧	الحوافز المالية للإدارة المدرسية والمعلمين كافية لإصلاح أحوالهم المادية.		

المحور السادس: مصادر المعرفة والتعلم :

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	وجود قاعدة بيانات متكاملة لخدمة مجالات تطوير العمل المدرسي.		
٢	عقد ورش عمل لإكساب المعلمين والعاملين مهارات توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم.		
٣	توافر وسائط للتعلم الإلكتروني.		
٤	الاستفادة من وسائط التعلم الإلكتروني الموجودة بالمدرسة بشكل فعال.		
٥	يستطيع المعلم التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة.		

المحور السابع : الخدمات الطلابية والأنشطة :

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	تنوع الأنشطة والخدمات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ.		
٢	تحقيق برنامج الخدمات الطلابية داخل المدرسة لأهدافه بكفاءة.		
٣	وجود إجراءات ونظم سليمة وكافية للإرشاد الطلابي.		
٤	توافر سجلات خاصة بشكاوى وتظلمات الطلاب متضمنة المحتويات وإجراءات العلاج.		

المحور الثامن : الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	وجود خطط لمواجهة الحوادث وحالات الطوارئ والكوارث.		
٢	وجود أدوات وتجهيزات مناسبة للإسعافات الأولية		
٣	وجود متابعة دورية لصحة التلاميذ بالمدرسة.		
٤	وجود تعليمات وإرشادات صحية بالمبنى المدرسي موجهة للتلاميذ وهيئة العاملين وغيرهم.		
٥	وجود دليل أو كتيب للصحة والسلامة يوزع على جميع تلاميذ المدرسة وهيئة العاملين والمعلمين والآباء.		
٦	توافر شروط الأمن والسلامة في الأجهزة والكهرباء والأبواب وزجاج النوافذ، والسلم والأثاث المدرسي.		

المحور التاسع : المبنى المدرسى والتجهيزات المدرسية :

م	المؤشـــــــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	توافر حجرات مستقلة ومناسبة للمجالات المختلفة (زراعى – صناعى – اقتصاد منزلى ....إلخ)٠		
٢	توافر حجرات لممارسة الأنشطة المدرسية٠		
٣	مناسبة مساحة الفصول لأعداد التلاميذ٠		
٤	وجود مكتبة حديثة مجهزة ومزودة بأحدث الكتب والأفلام التى تراعى اهتمامات التلاميذ وأعمارهم٠		
٥	توافر قاعات لعرض الفنون والأنشطة المسرحية والموسيقية المتنوعة٠		
٦	وجود معمل للغات بالمدرسة٠		
٧	وجود فناء واسع لممارسة الأنشطة الطلابية٠		
٨	وجود مختبرات ومعامل مجهزة بتجهيزات حديثة ومؤمنة٠		
٩	وجود مقصف تتوافر فيه الشروط الصحية للأغذية المختلفة ، ومناسب فى مساحته وتهويته ، وإضاءته٠		
١٠	وجود حجرات كافية للمعلمين والإدارة المدرسية ومؤثثه جيداً ويمكن توظيفها بسهولة لعقد الاجتماعات٠		
١١	يتوافر بالمبنى المدرسى وسائل الأمان ، وبخاصة طرق الصعود والنزول من خلال سلالم المبنى ومداخله المتعددة.		
١٢	الاستفادة من المبنى المدرسى فى أنشطة مجتمعية (محو الأمية – ندوات علمية – أنشطة اجتماعية)٠		
١٣	وجود مساحات خضراء (حديقة) بالمبنى المدرسى٠		
١٤	توافر الإضاءة والتهوية الطبيعية الجيدة للفصول الدراسية٠		
١٥	تجهيز الفصول الدراسية بمقاعد سليمة ومناسبة لأعمار التلاميذ وصالحة للاستخدام.		
١٦	ابتعاد المبنى المدرسى عن مصادر الضوضاء٠		
١٧	توافر سبورات كبيرة ومناسبة ويسهل رؤيتها لجميع التلاميذ٠		
١٨	جودة المبنى والحوائط والفصول والأرضيات.		
١٩	تقع المدرسة فى مكان مناسب وآمن٠		
٢٠	وجود المدرسة فى منطقة سكنية.		
٢١	سهولة وصول التلاميذ إلى المدرسة٠		
٢٢	توافر الإمكانات والتجهيزات التعليمية بالفصول الدراسية٠		
٢٣	توافر المياه والصرف الصحى المتناسبة مع أعداد التلاميذ٠		
٢٤	توافر الوسائل التعليمية والمصادر التكنولوجية لخدمة العملية التعليمية٠		
٢٥	توافر البنية المعلوماتية وشبكة معلومات وقواعد بيانات تيسر أعمالها٠		
٢٦	وجود صيانة دورية للمبانى والأثاث المدرسى والتجهيزات المدرسية٠		

المحور العاشر : التنمية المهنية للمعلم:

م	المؤشـــــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	حضور المعلمين دورات تدريبية بانتظام.		
٢	حرص المعلمين على المشاركة فى الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها.		
٣	استفادة المعلمين من محتوى الدورات التدريبية فى تحسين العملية التعليمية.		
٤	اعتماد المعلمين على المراجع والقواميس فى تطوير معلوماتهم التخصصية.		
٥	يعتمد المعلم على الإنترنت لتطوير معلوماته فى مجال تخصصه.		
٦	تبادل المعلمين الخبرات والمراجع فى المجالات العلمية والتربوية.		
٧	استفادة المعلم من خبرات زملائه فى دعم عملية تعلم التلاميذ، وتحسين أدائه التدريسى.		
٨	إسهام محتوى الدورات التدريبية فى تنمية المعلم فى النواحي العلمية والمهنية.		
٩	تطبيق المعلم ما تعلمه فى الدورات التدريبية عملياً داخل الفصل الدراسى.		
١٠	استفادة المعلم من الندوات العلمية التى تقيمها المدرسة.		
١١	عقد اجتماع دورى للمعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والجديد فى مجال المهنة.		
١٢	قيام وحدة التدريب بتنظيم برامج تدريبية بصفة منتظمة بناء على حاجات المعلمين التدريبية.		



جامعة بنها
كليـــة التربيـــة
قســـم أصـــول التربيـــة

ملحق (٦)

استمـــارة تقييـــم الإدارة المدرسية لأداء المؤسسات التعليمية

إعداد
هنـاء شحـات السيـد حجـازى
مدرس مساعد بالقسم

إشـــراف

أ٠د/ محمد صبرى الحوت
أستاذ التخطيط التربوى
كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ٠د/ مهـــرى أميـن ديـاب
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية- جامعة بنها

٢٠١١

بروفة ثانية

جامعة بنها
كليـــة التربيـــة
قســـــم أصــــول التربيـــة

السيــد الأستــاذ /

تحية طيبة وبعد.....؛

هذه الاستمارة هى جزء من رسالة دكتوراه بعنوان : «إصلاح مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى مع التطبيق على محافظة القليوبية»٠

والمرجو من سيادتكم :

١- قراءة كل عبارة بدقة، واختيار الإجابة المناسبة لها بوضع علامة (√) فى الخانة التى تعبر عن الأداء الفعلى فى مدرستك.

٢- عدم وضع علامتين (√) فى خانتين أمام العبارة الواحدة٠

٣- عدم ترك أى عبارة دون تحديد اختيارك الخاص بها٠

٤- ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لأنها تعبر عن وجهة نظر شخصية حول الأداء الفعلى للمدرسة التى تعمل بها٠

مع العلم بأن بيانات هذه الاستمارة لن تستخدم إلا فى أغراض البحث العلمى فقط، وأن استجابتك على هذه الاستمارة سوف يستفاد منها فى تحسين وتطوير العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسى فى محافظة القليوبية بصفة خاصة٠

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

اسم المدرسة :

الإدارة التعليمية التابعة لها :

المحور الأول : المتعلـــــم :

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	مشاركة التلاميذ فى نظافة وتجميل المدرسة والفصل الدراسى.		
٢	محافظة التلاميذ على الأثاث والمرافق المدرسية.		
٣	اشتراك التلاميذ مع زملائهم فى أعمال جماعية ناجحة داخل المدرسة.		
٤	تردد التلاميذ على المكتبة ومختبرات الحاسوب للإطلاع والقيام بأنشطة متنوعة.		
٥	مشاركة التلاميذ فى الأنشطة العلمية والثقافية المتنوعة (إذاعة مدرسية – مجلات حائط ....إلخ).		
٦	التزام التلاميذ بالجدية والإخلاص فى الدراسة.		
٧	شيوع قيم الاحترام والمحبة والتعاون بين التلميذ وزملائه ومعلميه.		
٨	مشاركة التلاميذ فى بعض الأنشطة الفنية أو المسرحية أو الموسيقية ، أو الرياضية.		
٩	مشاركة التلاميذ فى الندوات والمسابقات المختلفة سواء على مستوى المدرسة أو المدارس الأخرى.		
١٠	مواظبة التلاميذ على الحضور إلى المدرسة.		
١١	إقبال التلاميذ بجدية على الحياة المدرسية والحرص على عدم الغياب.		
١٢	مشاركة التلاميذ فى الأنشطة المصاحبة للمناهج.		
١٣	مشاركة التلاميذ فى الأنشطة الاجتماعية التى تنظمها المدرسة كالرحلات، والاحتفالات المدرسية.		

المحور الثانى : المعلــــم :

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	استخدام المعلم استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة لشرح المادة الدراسية ومهاراتها.		
٢	توظيف التقنيات الحديثة فى التدريس.		
٣	الاستفادة من التجهيزات والمعامل المتاحة بالمدرسة ولتحسين العملية التعليمية.		
٤	تصميم أنشطة تساعد التلاميذ على البحث والتعلم الذاتى.		
٥	امتلاك القدرة على حفظ النظام داخل الفصل.		
٦	توافر ثقافة عامة وعمق فى التخصص لدى المعلم.		
٧	استخدام أساليب تدريسية تجعل المتعلم يحب المادة الدراسية.		
٨	استخدام المعلم أساليب تقويم متنوعة لتقويم أداء وتعلم التلاميذ.		
٩	التعرف على مستوى التلاميذ من خلال الأعمال التى تتضمنها ملفات إنجازهم، وأنشطتهم، بالإضافة إلى الاختبارات.		
١٠	تنوع الأساليب المستخدمة فى التقويم بين الشفهية والتحريرية والعملية.		
١١	العمل على حل المشكلات التى تواجه التلاميذ داخل وخارج المدرسة.		
١٢	التعاون مع الزملاء والإدارة لتحقيق أهداف المدرسة.		

م	المؤشـــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١٣	تقديم المساعدة الفنية لزملاءه حديث التعيين.		
١٤	التعاون مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى لدعم تعلم التلاميذ•		
١٥	الاتصال الفعال بالزملاء فى المهنة وتبادل الخبرات معهم•		
١٦	استخدام لغة مهذبة عند تعامله مع تلاميذه وزملائه•		
١٧	المشاركة الفاعلة فى الأنشطة الصباحية اليومية•		
١٨	التعاون فى الإشراف الإدارى على الطلبة عندما يطلب منه ذلك•		
١٩	مساعدة التلاميذ الضعاف فى التحصيل•		
٢٠	الالتزام بالنواحى الروتينية والقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة•		
٢١	الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف والحصص الدراسية•		
٢٢	التواجد بالمدرسة بشكل منضبط ومستمر طوال اليوم الدراسى•		
٢٣	التزام المعلم بعدم استغلال سلطاته بصورة غير مشروعة مثل دفع التلاميذ إلى الدروس الخصوصية•		
٢٤	إنجاز المعلم مسئولياته وأداء ما يطلب منه من أنشطة وأعمال•		

المحور الثالث : التنمية المهنية للمعلم:

م	المؤشـــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	حضور المعلمين دورات تدريبية بانتظام•		
٢	حرص المعلمين على المشاركة فى الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها•		
٣	استفادة المعلمين من محتوى الدورات التدريبية فى تحسين العملية التعليمية•		
٤	اعتماد المعلمين على المراجع والقواميس فى تطوير معلوماتهم التخصصية.		
٥	يعتمد المعلم على الإنترنت لتطوير معلوماته فى مجال تخصصه•		
٦	تبادل المعلمين الخبرات والمراجع فى المجالات العلمية والتربوية.		
٧	استفادة المعلم من خبرات زملائه فى دعم عملية تعلم التلاميذ ، وتحسين أدائه التدريسى•		
٨	إسهام محتوى الدورات التدريبية فى تنمية المعلم فى النواحى العلمية والمهنية.		
٩	تطبيق المعلم ما تعلمه فى الدورات التدريبية عملياً داخل الفصل الدراسى•		
١٠	استفادة المعلم من الندوات العلمية التى تقيمها المدرسة•		
١١	عقد اجتماع دورى للمعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والجديد فى مجال المهنة•		
١٢	قيام وحدة التدريب بتنظيم برامج تدريبية بصفة منتظمة بناء على حاجات المعلمين التدريبية•		

المحور الرابع : المناهج الدراسية :

م	المؤشـــــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	مواكبة المحتوي للتطورات العلمية المتجددة.		
٢	احتواء المنهج على أمثلة متنوعة تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ.		
٣	تلبية المنهج لاحتياجات التلاميذ ومتطلبات نموهم المتكاملة .		
٤	مناسبة المحتوى لقدرات التلاميذ .		
٥	توافر الهرمية فى الموضوعات (أى التدرج من السهل إلى الصعب إلى المركب.)		
٦	الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية بالإضافة إلى الجانب النظرى.		
٧	يطرح المنهج أسئلة تستثير تفكير التلاميذ.		
٨	تنمية مهارات التعلم الذاتى وارتياد المكتبة لدى التلاميذ.		
٩	الاهتمام بالأنشطة التعليمية المصاحبة التى تتيح الفرصة للتلاميذ للممارسة والتطبيق.		
١٠	توافر الشمول والعمق فى تناول محتوى المادة الدراسية للمعارف والخبرات.		
١١	الاهتمام بالتكامل بين المعارف والمهارات والقيم.		
١٢	توافر الأنشطة الخاصة بالتفكير الفردى وبالتفكير الجماعى.		
١٣	احتواء المنهج على أساليب متعددة للتقويم تتناسب مع أهدافه.		

المحور الخامس : المناخ الاجتماعى والعلاقات الإنسانية المدرسية :

م	المؤشـــــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	يتوافر بالمدرسة مناخ مدرسى يسوده التنظيم والأمان.		
٢	يسود بالمدرسة جو من الاحترام والثقة المتبادلة بين التلاميذ والهيئة التدريسية.		
٣	الاهتمام بالقضايا والمشكلات الاجتماعية التى يعانى منها التلاميذ وهيئة العاملين والمعلمين بالمدرسة.		
٤	انتشار ثقافة العمل الجماعى التعاونى فى كافة ميادين ومجالات العمل المدرسى.		
٥	وجود علاقات طيبة بين الجميع فى المدرسة يغلب عليها التعاطف والود.		
٦	تنحية الأمور الشخصية عند تعامل العاملين والمعلمين مع بعضهم البعض أو مع رؤسائهم أو مع تلاميذهم.		
٧	تتوافر بيئة مدرسية محفزة للإبداع.		

المحور السادس : الموارد المالية (التمويل) :

م	المؤشـــــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	مراعاة خطة صرف ميزانية المدرسة للاحتياجات المدرسية فى ضوء الموارد المالية المتاحة.		
٢	توافر القدرة على تحديد أخطار العجز المالي التي تواجه المدرسة.		
٣	إمكانية توفير تمويل إضافى خارجى من خلال الجهود الشعبية لدعم أنشطة التعليم والتعلم المدرسية.		
٤	إشراك العاملين والمجتمع فى القرارات المتعلقة بالموارد المالية للمدرسة وتوزيعها على بنود الإنفاق.		
٥	توافر الدعم المالي الكافي لتحقيق الجودة في العملية التعليمية داخل المدرسة.		
٦	تخصيص موارد مالية كافية لدعم الخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية.		
٧	الحوافز المالية للإدارة المدرسية والمعلمين كافية لإصلاح أحوالهم المادية.		

المحور السابع: مصادر المعرفة والتعلم :

م	المؤشـــــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	وجود قاعدة بيانات متكاملة لخدمة مجالات تطوير العمل المدرسي.		
٢	عقد ورش عمل لإكساب المعلمين والعاملين مهارات توظيف التكنولوجيا فى التعليم والتعلم.		
٣	توافر وسائط للتعلم الإلكتروني.		
٤	الاستفادة من وسائط التعلم الإلكترونى الموجودة بالمدرسة بشكل فعال.		
٥	يستطيع المعلم التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة.		

المحور الثامن : الخدمات الطلابية والأنشطة :

م	المؤشـــــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	تنوع الأنشطة والخدمات التى تقدمها المدرسة للتلاميذ.		
٢	تحقيق برنامج الخدمات الطلابية داخل المدرسة لأهدافه بكفاءة.		
٣	وجود إجراءات ونظم سليمة وكافية للإرشاد الطلابى.		
٤	توافر سجلات خاصة بشكاوى وتظلمات الطلاب متضمنة المحتويات وإجراءات العلاج.		

المحور التاسع : الخدمات الصحية والطبية وعوامل الأمن

م	المؤشـــــــــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	وجود خطط لمواجهة الحوادث وحالات الطوارئ والكوارث.		
٢	وجود أدوات وتجهيزات مناسبة للإسعافات الأولية		
٣	وجود متابعة دورية لصحة التلاميذ بالمدرسة.		
٤	وجود تعليمات وإرشادات صحية بالمبنى المدرسي موجهة للتلاميذ وهيئة العاملين وغيرهم.		
٥	وجود دليل أو كتيب للصحة والسلامة يوزع على جميع تلاميذ المدرسة وهيئة العاملين والمعلمين والآباء.		
٦	توافر شروط الأمن والسلامة في الأجهزة والكهرباء والأبواب وزجاج النوافذ ، والسلم والأثاث المدرسي.		

المحور العاشر : المبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية :

م	المؤشـــرات	فئات الاستجابة	
		يتحقق	لا يتحقق
١	توافر حجرات مستقلة ومناسبة للمجالات المختلفة (زراعي – صناعي – اقتصاد منزلي ....إلخ).		
٢	توافر حجرات لممارسة الأنشطة المدرسية.		
٣	مناسبة مساحة الفصول لأعداد التلاميذ.		
٤	وجود مكتبة حديثة مجهزة ومزودة بأحدث الكتب والأفلام التى تراعى اهتمامات التلاميذ وأعمارهم.		
٥	توافر قاعات لعرض الفنون والأنشطة المسرحية والموسيقية المتنوعة.		
٦	وجود معمل للغات بالمدرسة.		
٧	وجود فناء واسع لممارسة الأنشطة الطلابية.		
٨	وجود مختبرات ومعامل مجهزة بتجهيزات حديثة ومؤمنة.		
٩	وجود مقصف تتوافر فيه الشروط الصحية للأغذية المختلفة ، ومناسب في مساحته وتهويته ، وإضاءته.		
١٠	وجود حجرات كافية للمعلمين والإدارة المدرسية ومؤثثه جيداً ويمكن توظيفها بسهولة لعقد الاجتماعات.		
١١	يتوافر بالمبنى المدرسي وسائل الأمان، وبخاصة طرق الصعود والنزول من خلال سلالم المبنى ومداخله المتعددة.		
١٢	الاستفادة من المبنى المدرسي في أنشطة مجتمعية (محو الأمية – ندوات علمية – أنشطة اجتماعية).		
١٣	وجود مساحات خضراء (حديقة) بالمبنى المدرسي.		
١٤	توافر الإضاءة والتهوية الطبيعية الجيدة للفصول الدراسية.		
١٥	تجهيز الفصول الدراسية بمقاعد سليمة ومناسبة لأعمار التلاميذ وصالحة للاستخدام.		
١٦	ابتعاد المبنى المدرسي عن مصادر الضوضاء.		
١٧	توافر سبورات كبيرة ومناسبة ويسهل رؤيتها لجميع التلاميذ.		
١٨	جودة المبنى والحوائط والفصول والأرضيات.		
١٩	تقع المدرسة فى مكان مناسب وآمن.		
٢٠	وجود المدرسة في منطقة سكنية.		
٢١	سهولة وصول التلاميذ إلى المدرسة.		
٢٢	توافر الإمكانات والتجهيزات التعليمية بالفصول الدراسية.		
٢٣	توافر المياه والصرف الصحى المتناسبة مع أعداد التلاميذ.		
٢٤	توافر الوسائل التعليمية والمصادر التكنولوجية لخدمة العملية التعليمية.		
٢٥	توافر البنية المعلوماتية وشبكة معلومات وقواعد بيانات تيسر أعمالها.		
٢٦	وجود صيانة دورية للمباني والأثاث المدرسي والتجهيزات المدرسية.		

ملحق (٧)

بيان بأسماء المدارس الابتدائية عينة الدراسة موزعة حسب الإدارات التعليمية المختارة وتبعاً للموقع (حضر / ريف)

م	الإدارات	اسم المدرسة	نوع المدرسة تبعاً للموقع (حضر/ريف)
١	بنها	١- مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية	حضر
		٢- مدرسة ابن خلدون الابتدائية	حضر
		٣- مدرسة بطا الابتدائية رقم (٢).	ريف
		٤- مدرسة ومكتبة منشأة بدوى للتعليم الأساسى (ابتدائى)	ريف
		٥- مدرسة الشهيد صلاح الدين قدرى الابتدائية	ريف
		٦- مدرسة الدكتور مصطفى السيد للتعليم الأساسى (ابتدائى)	ريف
		٧- مدرسة القدس الشريف للتعليم الأساسى (ابتدائى)	ريف
٢	طوخ	١- مدرسة الجلاء الابتدائية (بنات)	حضر
		٢- مدرسة منشأة العمار الابتدائية	ريف
		٣- مدرسة ياسين سليم للتعليم الأساسى (ابتدائى)	ريف
		٤- مدرسة كفر العمار الابتدائية المشتركة	ريف
		٥- مدرسة كفر النخلة للتعليم الأساسى (ابتدائى)	ريف
٣	قليوب	١- مدرسة عزيز المصرى الابتدائية	حضر
		٢- مدرسة الحرية الابتدائية بسنديون	ريف
		٣- مدرسة عمر بن الخطاب للتعليم الأساسى بسنديون (ابتدائى)	ريف
		٤- مجمع مأمون للتعليم الأساسى بقلما (ابتدائى)	ريف

ملحق (٨)
توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين
على مدارس كل إدارة من الإدارات التعليمية المختارة بمحافظة القليوبية

م	الإدارات	اسم المدرسة	عدد أفراد العينة من المعلمين
١	بنها	١- مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية ٢- مدرسة ابن خلدون الابتدائية ٣- مدرسة بطا الابتدائية رقم (٢)٠ ٤- مدرسة ومكتبة منشأة بدوى للتعليم الأساسى (ابتدائى) ٥- مدرسة الشهيد صلاح الدين قدرى الابتدائية ٦- مدرسة الدكتور مصطفى السيد للتعليم الأساسى (ابتدائى) ٧- مدرسة القدس الشريف للتعليم الأساسى (ابتدائى)	١٠ ٥ ٨ ١٤ ٩ ٨ ٣
٢	طوخ	١- مدرسة الجلاء الابتدائية (بنات) ٢- مدرسة منشأة العمار الابتدائية ٣- مدرسة ياسين سليم للتعليم الأساسى (ابتدائى) ٤- مدرسة كفر العمار الابتدائية المشتركة ٥- مدرسة كفر النخلة للتعليم الأساسى (ابتدائى)	٤ ١٣ ٩ ١١ ١٢
٣	قليوب	١- مدرسة عزيز المصرى الابتدائية ٢- مدرسة الحرية الابتدائية بسنديون ٣- مدرسة عمر بن الخطاب للتعليم الأساسى بسنديون (ابتدائى) ٤- مجمع مأمون للتعليم الأساسى بقلما (ابتدائى)	٨ ١٣ ٦ ١٣

ملحق (٩)
توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة الإدارية
على مدارس كل إدارة من الإدارات التعليمية المختارة بمحافظة القليوبية

م	الإدارات	اسم المدرسة	عدد أفراد العينة من أعضاء الهيئة الإدارية
١	بنها	١- مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية ٢- مدرسة ابن خلدون الابتدائية ٣- مدرسة بطا الابتدائية رقم (٣)٠ ٤- مدرسة ومكتبة منشأة بدوى للتعليم الأساسى (ابتدائى) ٥- مدرسة الشهيد صلاح الدين قدرى الابتدائية ٦- مدرسة الدكتور مصطفى السيد للتعليم الأساسى (ابتدائى) ٧- مدرسة القدس الشريف للتعليم الأساسى (ابتدائى)	٢ ٥ ٢ ٤ ٢ ١ ١
٢	طوخ	١- مدرسة الجلاء الابتدائية (بنات) ٢- مدرسة منشأة العمار الابتدائية ٣- مدرسة ياسين سليم للتعليم الأساسى (ابتدائى) ٤- مدرسة كفر العمار الابتدائية المشتركة ٥- مدرسة كفر النخلة للتعليم الأساسى (ابتدائى)	٣ ١ ٢ ٧ ١
٣	قليوب	١- مدرسة عزيز المصرى الابتدائية ٢- مدرسة الحرية الابتدائية بسنديون ٣- مدرسة عمر بن الخطاب للتعليم الأساسى بسنديون (ابتدائى) ٤- مجمع مأمون للتعليم الأساسى بقلما (ابتدائى)	٣ ٥ ١ ٢

ملحق (١٠)

بيان بأعداد المدارس الابتدائية الرسمية فى محافظة القليوبية
تبعاً للموقع (حضر – ريف) للعام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١م (*)

م	الإدارة	حضر	ريف	جملة
١	بنها	٣١	٨٠	١١١
٢	غرب شبرا الخيمة	٥٢	١	٥٣
٣	طوخ	١٠	٧٤	٨٤
٤	شبين القناطر	١٥	٨٠	٩٥
٥	الخانكة	٢٤	٥٦	٨٠
٦	قليوب	١٩	٣٧	٥٦
٧	القناطر	٢١	٤٤	٦٥
٨	شرق شبرا الخيمة	٤١	–	٤١
٩	كفر شكر	٤	٣٠	٣٤
١٠	العبور	٣٠	–	٣٠
١١	الخصوص	١	١٨	١٩
١٢	قها	٤	٢١	٢٥
الإجمالـــــــى		٢٥٢	٤٤١	٦٩٣

[*] مديرية التربية والتعليم بالقليوبية : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، بيان بأعداد المدارس الابتدائية الرسمية بمحافظة القليوبية للعام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١م.

بروفة ثانية